Christiane Thompson,
Gabriele Weiss (Hg.)

Bildende Widerstände – widerständige Bildung

Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie

[transcript]

Christiane Thompson, Gabriele Weiß (Hg.)
Bildende Widerstände – widerständige Bildung

Christiane Thompson, Gabriele Weiss (Hg.)

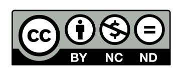
Bildende Widerstände – widerständige Bildung

Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie

[transcript]

Dieses Buchprojekt wurde von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Universität Potsdam gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Christiane Thompson, Gabriele Weiß
Satz: Kerstin Jergus
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
ISBN 978-3-89942-859-9

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: *http://www.transcript-verlag.de*

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze

CHRISTIANE THOMPSON, GABRIELE WEISS

Philosophisches Denken ist ein dem Anfang verbundenes Denken, welches bestrebt ist, bislang Ungesehenes, Ungedachtes und Unerkanntes in den Blick zu bekommen. Ein solches Denken fordert (sich) immer wieder heraus, da das Verweilen bei Beständen unmöglich ist. Es zieht Blickwechsel nach sich und bringt damit andere Sichtweisen hervor. Wenn bei solchen Blickwechseln die Grenzen des Blickens, des Sichtbaren bzw. Denkbaren selbst bedeutsam werden, dann wird philosophisches Denken zu einer offenen Arbeit mit Zugriffen und Begriffen, einer Arbeit, die prinzipiell unabschließbar ist und riskanter Versuch bleibt.

Blickwechsel dieser Art erscheinen disziplinär und thematisch ungebunden. Sie schreiben keine definierten Betrachtungsarten auf Untersuchungsgegenstände vor und legen es über eine Blickverschiebung auf den Gegenstand hinaus auf eine gewandelte Sicht des Betrachters an. Ein philosophisch motivierter pädagogischer Blickwechsel hat danach mit dem Verlassen oder zumindest Hinterfragen von Standpunkten zu tun, die dem Pädagogen nicht nur erlauben, etwas Anderes zu sehen, sondern auch Aufschluss über den Ort des eigenen Nachdenkens zu erhalten und sich in diesem Nachdenken irritieren zu lassen. Aufgrund des Wechsels im Blicken kann das Wie des Blickens thematisch werden, so dass geläufige Denkmuster fraglich und die Grenzen des Denkens erfahrbar werden.

Ein nicht-konjunkturelles Verhältnis zwischen pädagogischem und philosophischem Nachdenken ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Buches. Den hier zusammengestellten Beiträgen geht es nicht darum zu bestimmen, um welche Pädagogik und welche Philosophie es gehen sollte, um z.B. einen angemessenen Begriff von Bildung oder Lernen zu formulieren. Gelenkt wird hingegen die Aufmerksamkeit auf jene Zusammenhänge und Voraussetzungen, auf deren Basis beispielsweise ‚Bildung' allererst zu einer Frage, zu ei-

ner Herausforderung oder vielleicht sogar zu einem Problem wird. Eine solche – analytisch justierte – Perspektive nimmt von einem definitorischen Zugriff auf das Pädagogische Abstand und beschäftigt sich mit Pädagogik als einem offenen, nicht einheitlich formulierbaren bzw. realisierbaren Theorie- und Praxisprojekt.

Die angedeutete Relationierung von Pädagogik und Philosophie ist mit ihrer Orientierung an der These, dass Pädagogik immer auch mit den ihr eigenen Grenzen konfrontiert ist, nicht voraussetzungslos. Sie greift ein ‚Motiv' auf, das u.E. in der gesamten pädagogischen Tradition präsent ist. Danach eignet pädagogischen Prozessen eine Widerständigkeit, welche durch die Grenzen der Machbarkeit, der Verfügbarkeit, der Steuerung und ihrer Bestimmung greifbar wird. Die Absicht des vorliegenden Bandes ist indes nicht, die pädagogische Tradition auf dieses Motiv hin festzulegen und ihr auf diese Weise eine Ordnung aufzuprägen. Vielmehr verstehen wir das Motiv der Widerständigkeit so, dass Durchkreuzungen von Ordnung(en) impliziert sind, welche auch unser Verhältnis zur pädagogischen Tradition nicht unberührt lassen. Widerständigkeit meint, dass der Raum des Pädagogischen nicht geschlossen werden kann und dass diese Unabschließbarkeit für das Pädagogische und für das Sprechen über das Pädagogische konstitutiv ist.

Vor dem Hintergrund eigener Arbeiten wollen wir in dieser Einleitung zunächst exemplarisch an zwei unterschiedlichen Perspektiven auf „Bildung" das Motiv der Widerständigkeit knapp entfalten. Wir gehen zuerst auf die Widerständigkeit ein, die mit einer ‚Bildung des Gewissens' verbunden ist (Weiß 2004), bevor im weiteren Verlauf die Widerständigkeit in Prozessen ‚bildender Erfahrung' herausgestellt wird (Thompson 2008). In einem zweiten Schritt wollen wir einige Schlaglichter auf das Motiv der Widerständigkeit in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Dimensionen im gegenwärtigen bildungs- und erziehungsphilosophischen Diskurs werfen. Im dritten Abschnitt soll schließlich ein Vorblick auf die Beiträge des Bandes unternommen werden.

Annäherungen an die Widerständigkeit der Bildung: *Gewissen* und *bildende Erfahrung*

Dass in der heutigen Zeit die pädagogische Diskussion um das „Gewissen" und eine „Bildung des Gewissens" nachgelassen haben, verweist weniger auf die Verabschiedung eines überholten Themas als vielmehr auf die systematischen Schwierigkeiten, diesem moralischen Phänomen einen Ort angesichts der Unmöglichkeit souveräner und selbsttransparenter Subjektivität zuzuweisen. Wird das Verständnis von Gewissen als einer allgemeinen und absoluten moralischen Instanz der Person aufgegeben, scheint ein ‚spätmoderner' Gewissensbegriff auf, in dem „Gewissen" als eine ortlose Widerständigkeit ge-

fasst wird: Die Tätigkeit des Gewissens stellt je situativ eine Irritation des selbstverständlichen Handelns dar, indem es einen Anspruch stellt, der den Angesprochenen singularisiert und von Übernommenem löst. Das Gewissen macht Anderes im Selbst erfahrbar, ohne dass dieses in den eigenen Interpretationsrahmen eingebettet werden und angeeignet werden könnte. Der Ruf des Gewissens lässt sich nicht auf seinen ‚Inhalt' reduzieren, mit dem es einen einschätzenden und abwägenden Umgang geben könnte. Die Unruhe durch das Gewissen liegt vielmehr darin begründet, dass seine Stimme in einem Selbst ein jeweils anderes Selbst zu Gehör bringt, das an- bzw. widerspricht, ohne etwas zu sagen. So gesehen bildet das Gewissen eine Art Platzhalter für eine Differenz im Subjekt, die nicht geschlossen werden kann. Es beschreibt eine Widerständigkeit und Unverfügbarkeit im Selbst, die dieses nicht durchmessen kann.

Das Gewissen steht in dieser Interpretation nicht für das Allgemeine oder für die Unfehlbarkeit moralischer Reflexion. Es ist hingegen jenes, welches die Wissensökonomie im Subjekt stört, welches, mit anderen Worten, eingenommene Denk- und Beurteilungsgewohnheiten unterbricht. Ohne mit einer letzten Bestimmungskraft aufzutreten, drängt das Gewissen die Frage nach der Rechtmäßigkeit und Güte von Handlungen auf und verunsichert dabei gerade auch hinsichtlich der Art und Weise, wie uns moralische Fragen und Herausforderungen erscheinen. Widerstand und Widerspruch ist das Gewissen also auch hinsichtlich unserer Versuche, die Lücken zwischen Wissen bzw. Begründung und moralischem Anspruch zu schließen.

Aufgrund seiner Widerständigkeit und Unverfügbarkeit kann eine ‚Bildung des Gewissens' (sowohl als Gegenstand wie als Ergebnis) weder im Rahmen einer hermeneutischen Aneignungspraxis des Subjekts noch im Kontext intentionaler Erziehungspraxis verwirklicht werden. Vielmehr erweist sich die Systematik des Gewissens als einer ortlosen und ereignishaften Widerständigkeit als folgenreich für die Kategorien der „Bildung" bzw. der „Erziehung", da mit der Differenz hervorbringenden Kraft des Gewissens die Hoffnung auf (moralische) Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung von Anfang an desavouiert wird.

Das Gewissen trägt eine Widerständigkeit in „Bildung" und „Erziehung" hinein. Diese besteht zunächst einmal in der Unmöglichkeit, ein zuerst nicht vorhandenes, allererst zu weckendes Gewissen hervorzubringen. Des Weiteren macht das Gewissen als Platzhalter für eine nicht ausfüllbare Lücke eine grundlegende Selbstverkennung des Subjekts in seinen Möglichkeiten und Grenzen zu wissen erfahrbar. Das Verhältnis des Subjekts zu dieser unüberwindbaren Selbstverkennung kann – z.B. in der Erscheinungsform der Skepsis – selbst bildungstheoretisch bedeutsam werden, wie sich an der pädagogischen Figur des Sokrates zeigen lässt. Dergestalt kann der zurückhaltende Widerstand des Gewissens bildend sein, ohne dass durch diesen bildenden

Widerstand die Differenz im Subjekt überwunden werden könnte. Damit wird Bildung selbst zu einem unverfügbaren und widerständigen Ereignis.

Die Kluft zwischen Subjekt und Wissen, die durch das Gewissen greifbar wird, lässt sich analog am Verhältnis von Bildung und Erfahrung herausstellen. Von Bildung im Sinne eines Erfahrungsprozesses zu sprechen, bei dem sich das Ich in seinem Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen wandelt, verweist auch darauf, dass sich dieser Prozess nicht in einer Wissensaneignung erschöpft. Mit „Erfahrung“ ist vielmehr ein Konzept aufgerufen, bei dem die Ordnung des Wissens immer schon überschritten ist, da mit ihm Subjektives, Singuläres, Ereignishaftes impliziert ist.

Die modernen Einsätze ‚bildender Erfahrung‘ führen den Nachdenkenden unmittelbar zu dessen Grenze: Bildende Erfahrungen lassen sich – beispielsweise im Anschluss an Humboldt – als Vorgänge verstehen, bei denen die bislang für selbstverständlich gehaltene Perspektive auf Welt und Selbst fraglich wird. Bildende Erfahrungen sind, anders gesagt, Erfahrungen, bei denen das Ich an die Grenzen seiner *Erfahrungsfähigkeit* geführt wird. Angesichts dieser Grenzen der Erfahrung und Erfahrungsfähigkeit stellt sich die Frage, inwiefern „bildende Erfahrungen“ überhaupt als *möglich* verstanden werden können. Der bildende Charakter erscheint in der Widerständigkeit gegen die Wirklichkeit dieser Erfahrungen verbürgt, da es sich eben um Erfahrungen handelt, die das Ich über seine Perspektiven hinaus verweisen.

So wird verständlich, dass bildende Erfahrungen mit irritierenden Ereignissen in Verbindung gebracht werden, z.B. mit dem Kontakt fremder Kulturen. Die solchermaßen nachgezeichnete systematische Justierung lässt sich mit Äußerungen zur Unabschließbarkeit und Unbestimmbarkeit von Bildung verknüpfen, wie sie z.B. bei Humboldt thematisiert wird, wenn die Freiheit des Menschen und seine Bestimmung in der Bildung als antinomisches Verhältnis dargestellt werden.

Die systematische Justierung von Bildung durch die Grenzen der Erfahrung ermöglicht zugleich eine kategoriale Analyse von Bildung in ihrer Un-/Möglichkeit, ihrer Unmäßigkeit. Wird „Bildung“ an der Grenze ihrer Möglichkeit thematisiert, wird sogleich ihre Situierung im Rahmen eine Bildungs*theorie* fraglich. Was ist überhaupt unter einer solchen Theorie zu verstehen? Wie gestaltet sich unser Umgang mit dieser Kategorie (aus wissenschaftlicher und aus alltäglicher Sicht)? Die kategoriale Unverfügbarkeit von „Bildung“ ist aus moderner Sicht Programm; denn mit dem Bestreben durch „Bildung“ einen Gegenhalt gegen die Versuche sozialer Normierung anzugeben, einen Gegenhalt, der selbst keinen Referenzpunkt jenseits der sozialen Ordnung besitzt, ergab sich die Frage nach der Möglichkeit, diesen Gedanken zu fassen, ohne einer naiven Metaphysik anheim zu fallen.

Die Frage nach der kategorialen Verortung von „Bildung“ ist aktueller denn je. Die vielerorts dominierende Gegenüberstellung einer Bildungsrheto-

rik im ‚Jargon der Eigentlichkeit' gegenüber einem Bildungsbegriff, der den Ansprüchen von Empirizität und Operationalisierbarkeit genügt, trägt dem Gedanken der Widerständigkeit, wie er im modernen Bildungsgedanken präsent ist und gegenwärtig weiter verfolgt wird, nicht Rechnung; denn sowohl in der subjektivistisch-idealischen Überhöhung als auch in der objektivierenden Erhebung von „Bildung" erscheint der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit ungebrochen, während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmung als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt. Im Anschluss daran stellt sich die Frage danach, wie Bildungstheorie heute aussehen kann. Zu fragen ist aber auch nach einer anderen Herangehensweise an die Empirie, um der hier skizzierten Widerständigkeit gerecht werden zu können. Damit sind zwei wichtige Fragen aufgerufen, denen sich eine systematisch orientierte Erziehungswissenschaft widmen muss und widmet.

Das Motiv der Widerständigkeit im gegenwärtigen Diskurs der Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Gegenwärtig erfährt die zuletzt genannte Frage, d.i. die Frage, wie sich „Bildung" als Kategorie der Möglichkeit überhaupt empirisch identifizieren lässt, verstärkte Aufmerksamkeit. Eine solche Identifikation wird wesentlich in Abhängigkeit davon gesehen, wie Bildungstheorie und Bildungsforschung zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. An dieser Stelle ist der Vorschlag gemacht worden, diese als differente Diskursarten im Sinne Lyotards zu begreifen, die miteinander in einem unlösbaren, unentscheidbaren Widerstreit stehen (Koller 2006). Der Gesichtspunkt der Kategorialität von Bildung (Un-/Möglichkeit, Wirklichkeit) ist also dafür verantwortlich, dass es keine einheitliche erziehungswissenschaftliche Thematisierung von „Bildung" gibt, sondern dass diese in heterogene Thematisierungsweisen zerfallen. Nimmt man die Unüberführbarkeit der Diskurse ineinander ernst und betont die Unmöglichkeit, den Widerstreit in einen Rechtsstreit zu überführen, so folgt daraus nicht nur die Forderung, die Existenz des jeweils anderen Diskurses – Bildungstheorie oder Bildungsforschung – zu akzeptieren (Koller 2006: 123). In dem Maße, wie die widerstreitende Diskursart anerkannt wird, scheinen die inneren Grenzen der eigenen diskursiven Zugänge auf. Über die Widerstreitsfigur nach Lyotard lässt sich also die Widerständigkeit der Bildung aus kategorialer Sicht herausarbeiten, mit der die nicht endgültig zu klärende Frage nach der Modalität von Bildung verknüpft ist. Insofern als sich der so justierte Widerstreit nicht nur an der Bildungskategorie durchspielen lässt, sondern seine Entsprechung in anderen pädagogischen Konzepten besitzt, z.B. „päda-

gogisches Handeln“ oder „Lernen“, kann die Bedeutung der Widerständigkeit für pädagogische Prozesse im Allgemeinen konstatiert werden.[1]

Bildungstheoretisch avancierte Arbeiten der letzten Jahre zeigen, wie die Widerständigkeit von Bildung auch in ihre inhaltliche Bestimmung hineinspielt. Wenn beispielsweise „Bildung“ in einen engen Zusammenhang mit einer „Selbständigkeit im Denken“ (Ballauff 2004) oder einem Vernunftgebrauch gebracht wird, der als situativer Einsatz selbst noch einmal zu problematisieren ist (Ruhloff 1994), dann entzieht sich „Bildung“ einer einfachen und einheitlichen Bestimmung. Vielmehr führen die Gedanklichkeit und die Forderung, die eigenen Gedanken auf ihre Voraussetzungen zu befragen, dazu, die je eigenen Vorstellungen von „Bildung“ zu reflektieren und die ihr entsprechenden Beurteilungsmaßstäbe zu problematisieren. „Bildung“ erscheint dann nicht als Positionsnahme, sondern als ein Geschehen, bei dem die verlässliche Selbsteinschätzung hinsichtlich der vorausliegenden und meist unthematischen Vorannahmen relativiert bzw. in Frage gestellt wird. In einem solchen Bildungsdenken hat Widerständigkeit einen Ort, wo hingegen sie in Kompetenzansätzen, in denen eine kritische Haltung lediglich als *eine Kompetenzdimension unter anderen* gefasst wird, immer schon neutralisiert ist.

Eine Bildung, die ihre Widerständigkeit nicht aufgibt, scheint auf skeptische Einsätze angewiesen, auf Möglichkeiten, die dogmatischen, weil bislang unbefragten Voraussetzungen transparent zu machen, und damit die Relativität der Gültigkeit dessen, was bisher für selbstverständlich gehalten wurde, ausdrücklich zu machen (Fischer 1996). Durch diese skeptischen Einsätze können nicht nur Alternativen aufscheinen; im Denken wird seine eigene Fehlbarkeit erfahrbar. Diese Fehlbarkeit erscheint von immenser Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit menschlicher Erkenntnis- und Wahrheitssuche begrenzt ist, der Mensch aber dennoch über diese ihm gegebenen Grenzen hinaus strebt (Kant). Seine Verschärfung erhält dieser genannte Gedanke dadurch, dass nach der Zersetzung ontologischer Ordnungsvorstellungen zu Beginn der Neuzeit eine direkte Vermittlung von Wissenschaft und Praxis unmöglich erscheint (vgl. Benner 1993).

Das moderne pädagogische Denken geht nun von der Unbestimmtheit menschlichen Seins und menschlicher Praxis aus, so dass es zuletzt einer

---

1 In der vorliegenden Einleitung wird insgesamt stärker auf „Bildung“ Bezug genommen, die auch für den Band Titel gebend geworden ist. Gleichwohl erscheint es uns wichtig herauszustellen, dass das Motiv der Widerständigkeit nicht auf die Bildungskategorie begrenzt ist, sondern allgemein konstitutiv für pädagogische Prozesse ist. Bei den vorliegenden Markierungen im gegenwärtigen Diskurs der Bildungs- und Erziehungsphilosophie müssen wir uns auf einige Schlaglichter beschränken, die wir als für unsere Überlegungen bedeutsam einschätzen.

nicht-affirmativen, öffnenden und kritisch reflexiven Denkhaltung verpflichtet ist (Benner 2001). In der gegenwärtigen Diskussion wird diese Denkhaltung unter Verwendung des Begriffs der *Negativität* in ihrer Konstitutivität für pädagogische Prozesse beleuchtet: Für Prozesse des Lernens und der Bildung ist eine *bestimmte* Negation, d.h. konkrete Negation von z.B. Meinungen, Vorurteilen und Irrtümern bedeutsam (vgl. Benner 2005, auch Koch 1995). Gleichzeitig wird der positive Effekt von Irrtum und Irritation betont. Aus diesem Grund wird einerseits gefordert, den negativen Erfahrungen in Lern- und Bildungsprozessen, d.h. bildenden Widerständen, mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und sie in ihrer Flüchtigkeit aus dem Vergessen zu holen. Andererseits wird die Erfahrung der Negativität in einem *unbestimmten* Sinn relevant; denn damit wird das, was Bildung selbst ausmacht, zu etwas Unbestimmten, Nicht-Identifizierbaren, etwas, das sich nicht teleologisch schließen lässt. „Bildung“ wird auch hier als widerständiges Konzept gedacht.

Während mitunter diese Negativitätserfahrungen doch noch in einen handlungstheoretischen Kontext eingestellt werden, radikalisieren neuere phänomenologische Studien den Aspekt der Unverfügbarkeit von Lernprozessen. Die Unverfügbarkeit beginnt schon mit den Anfängen des Lernens, die sich besonders in seinem Widerfahrnischarakter zeigen: „Ebenso wenig wie mein Wille den Anfang des eigentlichen Lernens erzwingen kann, ist ein Lehren möglich, das diesen Beginn setzt“ (Meyer-Drawe 2003: 509). Die Möglichkeit von Selbst- und Fremdverfügung bei der Initiierung von Lernprozessen wird mit dem Verweis, dass sich uns mit der Lernerfahrung dessen Anfang entzieht, in Frage gestellt.

Die Distanzierung von Lernen als einem intentionalen Geschehen ist indes nicht auf die Anfänge des Lernens in einem zeitlichen Sinn beschränkt. Eine phänomenologische Betrachtung zeigt, dass sich die Unverfügbarkeit des Lernens auch und gerade auf das Verhältnis des Lernenden zum Lernprozess erstreckt und damit auf die Möglichkeit, sich selbst im Rahmen des Lernens zu erfahren oder ansichtig zu werden. An dieser Stelle wird auf die präreflexiven Dimensionen des menschlichen Zur-Welt-seins, die Inkarniertheit des Leibes (Merleau-Ponty) verwiesen. Da sich diese Dimensionen nicht in Reflexion auflösen lassen, bleiben dem Lernenden das eigene Selbst und die Dinge im Lernen entzogen (vgl. ebd.). Das „Unlernbare in jedem Lernen“ (Waldenfels) bezeichnet eine grundsätzliche Versagung von Selbst und Welt, welche die Vorstellung einer hermeneutisch-geschichtlichen Selbstauslegung durchkreuzt.

Rückt man ab von einer selbsttransparenten und sich gründenden Subjektivität und wendet sich weiterhin der intersubjektiven Struktur menschlicher Existenz zu, d.h. der Einsicht, dass Menschen sich von Anderen her verstehen, dann wird man sich genötigt fühlen, die individualtheoretische Konstruk-

tion des pädagogischen Diskurses zu hinterfragen (Ricken 2006b). Die Ausrichtung pädagogischer Konzepte am je individuellen Möglichsein bzw. am einzelnen Individuum und seinen Zukunftsperspektiven lässt pädagogisches Handeln zwischen Oppositionen, wie z.B. Selbst- und Fremdbestimmung, oszillieren. Mit dem Fokus der Relationalität ließe sich der „Selbst- und Anderenbefremdung" (ebd.: 225), d.h. der Verschränkung von Verwiesenheit und Entzogenheit, in pädagogischen Prozessen Gehör verschaffen. Damit würde zugleich eine Widerständigkeit gegen Verfügbarkeit und Allgemeinheit zum Ausgangspunkt eines kategorialen Umbaus der individualtheoretisch justierten pädagogischen Grundbegriffe.

Während der uneindeutige Gebrauch und die zwielichtige Rede von Bildung teilweise als Anlass genommen wird, die Brauchbarkeit von „Bildung" als erziehungswissenschaftlichem Konzept in Zweifel zu ziehen (Ricken 2006a), wird andernorts an „Bildung" festgehalten – unter Einbezug soziologischer und politischer Perspektiven. Als weder völlig kontingent noch durch Intention garantierbar impliziert die Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen keine völlige Absage an ein Bemühen um Bildung; nur tritt an die Stelle kompetenter Machbarkeit ein Dilettantismus auf Seiten des Pädagogen wie der sich Bildenden (Reichenbach 2001). Der Dilettantismus erwächst in diesem Zusammenhang aus einer grundsätzlichen „*Bildungsnot*" bzw. „*Deutungsnot*", dem unter Rekurs auf die anthropologische Bestimmung des Menschen als eines exzentrischen Wesens (Plessner) ein prinzipieller Charakter zugesprochen wird (vgl. ebd.: 346). Die Verfasstheit der Menschen, weder sich selbst noch Anderen gegenüber souverän sein zu können, aber dennoch handeln zu müssen, bedeutet eine prinzipielle Inkompetenz, welche als Ermöglichungsbedingung von Freiheit verstanden wird. Eröffnet wird damit ein Raum von Konflikt und Widerständigkeit gegenüber Gewohntem, Gewusstem und Gekonntem, ohne dass die dilettantischen Subjekte in ihrem Denken und Handeln einen Punkt der Sicherheit erreichen. Es bleibt beim Versuch, Wagnis und Experiment.

Schließlich sind im vorliegenden Zusammenhang Bestrebungen zu nennen, das Motiv der Widerständigkeit als konstitutiv für den (modernen) pädagogischen Raum selbst auszuweisen. Ausgangspunkt ist an dieser Stelle die Beobachtung, dass sich die moderne Pädagogik „an der unaufhebbaren Andersheit des Menschen gegenüber der ihn definierenden sozialen Ordnung" (Schäfer 2004: 707) orientiert. Der Pädagogik geht es also aus moderner Sicht um einen Widerstand gegen soziale Integrationsbemühungen. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität, Autonomie etc. konstituiert sie einen gegenüber sozialen Normierungen transzendenten Raum, der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z.B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme.

Die solchermaßen greifbaren Selbst- und Fremdverfügungen stehen jedoch im Spannungsverhältnis zu einer unaufhebbaren Alterität. Wird Letztere in ihrer Radikalität ernst genommen, wandelt sich das Selbstverständnis der Pädagogik: „Etwas Ungedachtes, Widerständiges und Anstößiges scheint den modernen Diskurs der Pädagogik zu begleiten, das sich in ihm weniger verbirgt als aufschiebt und seine Unruhe ausmacht, so als versuche er in seinen Worten, Theorien und Konzepten einem unerfüllbaren Anspruch gerecht zu werden“ (Wimmer 2006b: 153). Die Pädagogik stellt sich als eine „Wissenschaft des Unmöglichen“ dar. Dies macht sie jedoch nicht zu etwas Unmöglichen. Vielmehr wird im Auflösen aller Fragen und Probleme das Ende der Pädagogik gesehen. Das Scheitern der Pädagogik eröffnet erst die Chance, dem Anderen gerecht zu werden und damit die Zukunft nicht zu verschließen.

Es ist deutlich geworden, dass die hier zusammen gestellten in sich unterschiedlichen Stränge des gegenwärtigen bildungs- und erziehungsphilosophischen Diskurses das Motiv der Widerständigkeit auf sehr unterschiedlichen Ebenen verhandeln: Neben einer konkreten Perspektive, die sich pädagogischen Phänomenen und ihrer Struktur zuwendet, lassen sich theoretische, disziplinspezifische und kategoriale Zugriffe ausmachen. Vorliegend ist das Widerständigkeitsmotiv exemplarisch im Zusammenhang mit Kritik, Negativität, Unverfügbarkeit und Alterität expliziert worden.

Vorblick auf die Beiträge

Auch die Beiträge des Bandes lassen sich auf den unterschiedlichsten Ebenen ansiedeln. Sie verfolgen demnach bezogen auf die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft unterschiedliche Intentionen, die von grundbegrifflichen Verständigungen über neue historisch-systematische Zugriffe auf das pädagogische Feld zu kategorialen Neujustierungen des Pädagogischen reichen.

Für *Elisabeth Sattler* wird der Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie durch die Frage manifest, welche Konsequenzen ein Riskieren von Souveränität und Subjektivität für pädagogisches Denken und Handeln impliziert. Im Rahmen ihrer Lektüre jüngerer bildungs- und erziehungsphilosophischer Studien geht es ihr zum einen darum, die Grenzen der wirkungsmächtigen modernen menschlichen Selbstbeschreibung souveräner Subjektivität herauszuarbeiten. Diese Grenzen implizieren ein gewandeltes Verständnis von Konzepten mit pädagogischer Relevanz, z.B. von Wissen und Entscheidung, aber auch von pädagogischen Kategorien selbst. Die differenztheoretische Neujustierung der Bildungs- und Erziehungsphilosophie hebt nach Auffassung Sattlers zum anderen die Verwobenheit im Sozialen hervor, die zudem aus ethischer Sicht bedeutsam ist: Pädagogisch-philosophisches Sprechen vollzieht sich angesichts der grundsätzlichen Grenzen des Wissens als singulärer Einsatz, als Riskieren in Handlungen und Entscheidungen.

Im zweiten Beitrag beleuchten *Christiane Thompson* und *James Thompson* die bildungstheoretische Bedeutsamkeit von Nicht-Wissen. Sie gehen vom platonischen Frühdialog „Charmides" aus, an dem sie die grundsätzliche Unmöglichkeit, ein explizites Wissen von Besonnenheit zu besitzen, herausstellen. Die Unmöglichkeit zu wissen bringt vermittels einer *Heimsuchung des Selbst* eine Bindung an den Weg des philosophischen und tugendhaften Lebens hervor, ohne dass eine verlässliche Selbstpositionierung auf diesem Weg möglich erscheint. Demgegenüber werden mit Wittgensteins „Tractatus logico-philosophicus" die Grenzen von Wissen und Repräsentation dadurch manifest, dass schon beim Versuch, diese Grenzen einzuhalten, die Grenzziehung scheitert. Die Leseerfahrung führt dergestalt über das Lesen hinaus – in ein verzweifeltes und doch therapeutisches Schweigen, in dem die problematische Grenze von Wissen und Nicht-Wissen einbehalten ist.

Oliver Krüger befasst sich in seinem Beitrag mit dem in der Pädagogik bisher nur randständig thematisierten Ironiebegriff. Es wird eine Distanz gegenüber solchen Ansätzen eingenommen, die Ironie auf Spott und Unaufrichtigkeit reduzieren. Angesichts einer grundsätzlichen Ungewissheit kann von Überlegenheit ebenso wenig die Rede sein wie von Aufrichtigkeit in pädagogischen Interaktionen. Von hier aus stellt sich die Frage, ob die ironische Unaufrichtigkeit zur eigentlichen Aufrichtigkeit avanciert oder ob die Widerständigkeit der Ironie gegen identifizierende Zugriffe dahin führt, dass jegliche Steuerungsversuche einer ironischen Mitteilung unterlaufen werden.

Im Beitrag von *Stefan Ramaekers* wird der gegenwärtig dominante Diskurs einer multikulturellen oder interkulturellen Bildung aufgegriffen, der bislang zwei Gesichtspunkte unzureichend wahrgenommen bzw. in Erwägung gezogen habe: die These, dass kulturell codierte Differenzen nicht als durch Verstehen überbrückbare gedacht werden können, und die Vorstellung des Wandels von Selbst und Welt. Im Rückgriff auf den amerikanischen Philosophen Stanley Cavell und dessen Wittgenstein-Lektüre arbeitet Ramaekers die soziale und kulturelle Eingebundenheit menschlicher Existenz heraus, die zugleich wesentlich unvollständig ist und damit auf ein in sich gebrochenes Verhältnis verweist, dessen Widerständigkeit an der Metapher der Stimme expliziert wird. Von hier aus erschließt sich eine existenzphilosophisch und skeptisch inspirierte Kritik interkultureller Pädagogik.

Malte Brinkmann versucht mit dem Fokus auf „Übung" die Dualität von Selbst- und Fremdführung durch ein nicht zu reglementierendes Spiel zwischen Autonomie und Heteronomie zu verlassen. Das auf Können gerichtete Üben als eine pädagogische Technik par excellence kann gleichzeitig als disziplinierende Unterwerfung und als Befreiung zur Selbstbestimmung erscheinen, je nach dem, ob man Üben als individuellen Vollzug oder Übung als pädagogische Inszenierung betrachtet. Vor dem Hintergrund der These Foucaults, dass Unterwerfungstechnologien immer auch subversive Elemente des

Widerstandes mit produzieren, zeigen die *Geistlichen Übungen* von Ignatius von Loyola, dass das anvisierte Ziel einer elementaren *aisthesis* weder von außen noch vom Individuum selbst herzustellen ist. Daraus ergeben sich paradoxale Konsequenzen für das pädagogische Handeln: Die Techniken des Übens sind einerseits prekär, dem didaktischen Zugriff nur bedingt verfügbar; sie erscheinen aber andererseits als äußerliche Formen für die Bildung von Haltungen unverzichtbar.

Der Gedanke des Experimentellen bietet *Roswitha Lehmann-Rommel* im darauf folgenden Beitrag die Möglichkeit, neue Denk- wie Handlungsmöglichkeiten für zwei grundlegende Probleme der Erziehungswissenschaft zu erschließen: das Theorie-Praxis-Verhältnis und eine Kritik am Repräsentationsdenken, in dem angenommen wird, dass sich Realitäten adäquat durch Begriffe abbilden lassen. Von Kants Gedanken ausgehend, dass es dem Experimentieren vorbehalten bleibt, Prinzipien und Mechanismus, Idee und Handeln miteinander zu vermitteln, wird mit Dewey die Notwendigkeit betont, gewohnte Denkstrukturen experimentierend in ihrer Wirkung zu hinterfragen. Während Bildung im Repräsentationsdenken nicht nur ein zu vermittelndes Wissen impliziert, sondern auch in neueren Kompetenz- und Zielvorstellungen mit überprüfbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten unbefragte Normierungen beibehält, könnte ein am Experimentellen geschultes Bildungsverständnis situationsbezogen eigene Vorannahmen zumindest in den Blick bringen. Experimentelles Denken und Handeln in einem nicht technischen, sondern philosophischen Verständnis, steht dem Riskieren näher und bricht sich an den unverfügbar situativen Widerständen.

Gabriele Weiß verknüpft dann mit der Frage Foucaults, ob – und wenn ja: wie – man anders denken kann als man denkt und anders wahrnehmen kann als man sieht, die Frage, ob und wie man anders sprechen kann als man spricht. Bedeutsam ist dabei das Paradox, dass über die Ermöglichung des mitteilenden Sprechens gleichzeitig eine Begrenzung von Wahrnehmen, Denken und Sprechen erfolgt. Für die Pädagogik wird dies auf zwei Ebenen virulent: zum einen in Bezug auf die Bildung des Individuums mit dem Eintritt in die Sprachgemeinschaft. Dies wird anhand von Humboldts Verständnis von Sprache und deren Analogie zur Kunst verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund kann zum anderen auf der Ebene der Wissenschaft der Eintritt der Forscher in den Wissenschaftsdiskurs und dessen Fachsprache (Fleck: „Denkstil“) verhindern, dort Innovatives zu leisten. Wie dennoch anderes Denken und Sprechen möglich ist, hängt mit Widerständen, Irrtümern und Unerklärlichem zusammen.

Humboldts Gedanke, Bildung solle wie von selbst geschehen und möglichst allen Schein von Absicht vermeiden, bildet den Ausgangspunkt für die Überlegungen von *Sebastian Manhart*. Derartige Formulierungen einer ‚absichtlich unabsichtlichen Bildung’ als paradoxer Konstellation führen über de-

ren Unlösbarkeit zur expansiven Verbreitung des Begriffs. Unter Rückbezug auf die Diskurse zum Lebensbegriff um 1800 rekonstruiert Manhart die Verbindung zwischen unverfügbarer Bildung und der Selbstorganisation von Lebewesen. Je nachdem ob die Unverfügbarkeit der Bildung mehr beim sich bildenden Subjekt oder der dieses bildenden Umgebung verortet wird, erscheinen politische Steuerungs- wie pädagogische Erziehungsambitionen notwendig oder begrenzt. Unbegreiflich bleibt die Selbstorganisation der Selbstorganisation, welche in einen zirkulär gedachten Bildungstrieb oder in einen „als ob" gedachten Naturzweck verschoben wird.

Caroline Sommerfeld-Lethens These zum Genie, das seit dem 18. Jahrhundert in seiner Unverfügbarkeit sowohl als Prototyp als auch als Abweichung thematisiert wird, zeigt die Widerständigkeit der Bildung anhand des Paradoxes von Erziehungsbedürftigkeit und Unwahrscheinlichkeit von Erziehung. Zwar ist das Ingenium in seiner originalen Abweichung in dem Sinne unverfügbar, als es nicht absichtsvoll im Menschen hervorzubringen ist; dennoch bedarf das individuelle Genie der Erziehung. Mit der Einführung des originellen Genies, dem gleichwohl Musterhaftigkeit anheim gestellt wird, bindet Kant die Abweichung wieder an die Normalität und betont dessen pädagogische Förderung. Zugleich verweist er auf die Gefahr, durch eine schulische Unterweisung die Originalität zu behindern. Aus Kants Beobachtung der Intransparenz des Genies lassen sich Bewertungsmuster und begriffliche Traditionslinien bis zum aktuellen Diskurs zum Thema Hochbegabung ziehen.

Im letzten Beitrag folgt *Olaf Sanders* der Spur Deleuze/Guattaris zu einer „Pädagogik des Begriffs". Ihr (kantischer) Einsatzpunkt ist, nicht zuletzt für eine Verständigung über die Begrifflichkeit des Begriffs, die nicht endgültig festlegbaren, dynamischen Grenzen des Denkens und Erkennens. Zugleich wird eine empirische Resituierung des Begriffs unternommen, der aus einer idealischen Sphäre zurück auf jene singulären Momente und Anlässe bezogen wird, die seine Bildung provozierten. Philosophisch gesehen stehen die Begriffe für Probleme, so dass eine Pädagogik des Begriffs für die Unterbrechung steht und sich damit der Lösung vermittels Theoremen und Theorien widersetzt. Auf der Basis einer solchen nicht-philosophisch durchsetzten Philosophie versucht Sanders der Bildungsphilosophie einen Ort zuzuweisen: Diese setzt sich von einer propositional vorgehenden Schulphilosophie ebenso ab wie von der oftmals unwidersprochenen Verengung des Denkens durch zunehmende Kommerzialisierung und Quantifizierung, welche auch die Erziehungswissenschaft erfasst haben.

Literatur

Ballauff, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre, Baltmannsweiler: Schneider.

Benner, Dietrich (1993): „Vom Bildungssinn der Wissenschaften angesichts der Tatsache, daß die Aneignung von und der Umgang mit Wissenschaft nicht mehr ohne weiteres bilden." In: Philipp Gonon/Jürgen Oelkers (Hg.), Die Zukunft der öffentlichen Bildung, Frankfurt/M.: Lang, S. 23-41.

Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim: Juventa.

Benner, Dietrich (2005): „Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung." In: Ders. (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-21.

Fischer, Wolfgang (1996): „Pädagogik und Skepsis." In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider, S. 16-27.

Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität: Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Koller, Hans-Christoph (2006): „Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung." In: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus, S. 108-124.

Meyer-Drawe, Käte (2003): „Lernen als Erfahrung." In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, 505-514.

Meyer-Drawe, Käte (2005): „Anfänge des Lernens." In: Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 24-37.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster: Waxmann.

Ricken, Norbert (2006a): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.

Ricken, Norbert (2006b): „Erziehung und Anerkennung." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 215-230.

Ruhloff, Jörg (1994): „Problematisierender Vernunftgebrauch, Skepsis, praktische Produktivität." In: Wolfgang Fischer (Hg.), Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendentalkritischer und skeptischer Pädagogik, Sankt Augustin: Academia, S. 107-122.

Schäfer, Alfred (2004): „Alterität: Überlegungen zu den Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses." In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 706-726.

Schäfer, Alfred (2007): „Probleme mit der Wirklichkeit." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84, S. 419-433.

Thompson, Christiane (2008): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn: Schöningh (in Vorb.).

Weiß, Gabriele (2004): Bildung des Gewissens, Wiesbaden: VS.

Wimmer, Michael (2006a): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Wimmer, Michael (2006b): „Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen. Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 145-167.

Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*

ELISABETH SATTLER

„Heute ist die große Frage wohl überall die der Souveränität" (Derrida 2006: 155). Diese Frage nehme ich auf pädagogisch-philosophischem Terrain dort auf, wo Souveränität als ein Beschreibungsmerkmal menschlicher Subjektivität verstanden wird. Denn der Mensch als souveränes Subjekt kann als eine wirkmächtige (und wirkmächtig gewordene) Chiffre moderner menschlicher Selbstbeschreibungen[1] ausgemacht werden: „Wer souverän ist, entscheidet letztinstanzlich" (Ritter 1996: 1104). Pädagogisches Denken und Handeln erscheint immer auf ein implizites oder explizites Verständnis vom Menschen als Subjekt verwiesen.[2] Subjektivität als menschliche Selbstbeschreibungsformel ist so der Pädagogik beständig eingeschrieben[3] – dieser Bezug scheint unabhängig davon gegeben, ob sie sich auf Bildung, Erziehung, Interaktion, Sozialisation, Lernen oder anderes fokussiert. Wenn neuzeitlich-modern der Mensch als souveränes Subjekt in den Blick gekommen ist, dann fragt der vorliegende Beitrag nach pädagogisch-philosophischen Neufassungen von menschlicher Subjektivität,[4] die auch Souveränität neu und anders zu denken geben.

---

1 Vgl. beispielsweise Ricken 1999; Henrich 2007; Lippitz 2003a; Sattler 2006b.

2 Als ein idealiter angestrebter Bestandteil einer neuzeitlichen Subjektivität findet sie sich in unterschiedlichen Kontexten wieder, beispielsweise in juristischen, philosophischen, theologischen, pädagogischen oder auch in politischen.

3 Der „Begriff der Pädagogik kann wenigstens in einem neuzeitlichen Verständnis nicht von der Vorstellung der Subjektivität des Zöglings getrennt werden" (Winkler 1988: 266).

4 Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung fassen zwar jeweils unterschiedliche Fassungen, Zuschreibungen oder Prozesse dieser wirkmächtigen menschlichen

Die Frage nach der souveränen Macht des Subjekts, nach der Unabhängigkeit des bewussten Ichs, nach dem freien Willen des *cogito* wird hier erneut gestellt, allerdings unter der Einschätzung, dass es „überkommene Begriffe des Subjekts, des politischen Subjekts, des Staatsbürgers, der souveränen Selbstbestimmung" (Derrida 2006: 128) gibt und dass derzeit andere, neue Denkformen und -formationen von Subjektivität und Souveränität notwendig sind. Auf diese Erfordernisse zu antworten – oder auch: immer schon antworten zu müssen – bedeutet nun nicht, eine Position jenseits von souveräner Subjektivität ausgemacht zu haben. Es bedeutet vielmehr zunächst, die Unmöglichkeit und auch die ‚Monstrosität' eines souverän denkenden und (sprach-)handelnden Subjekts in den Blick zu nehmen. Aktuelle Einsätze, die (spät- und/oder post-)modern Souveränität und Subjektivität neu und anders zueinander in Relation setzen, finden sich sowohl in philosophischen[5] als auch in pädagogischen[6] Perspektiven. Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf die damit einhergehenden Verschiebungen und deren Implikationen, die – angesichts des unerreichbaren modernen Projekts eines souveränen Subjekts – auf den Kreuzungspassagen von Subjektivität und Souveränität auszumachen sind. An diesen Passagen finden sich die modernen Fassungen von souveräner Subjektivität riskiert, weil sie in ihrer erkenntnistheoretischen Unerreichbarkeit und ethischen Bedenklichkeit aufs Spiel gesetzt und suspendiert werden; diese Textpassagen riskieren ihrerseits andere Bedeutungen und neue Verständnisse von der (Un-)Möglichkeit souveräner Subjektivität, so dass mindestens zwei riskierende Denkbewegungen im Diskurs auszumachen sind.[7] Doch selbst das Verketten und Weiterführen, das Aufgreifen und Neubearbeiten dieser Passagen verweist auf einen weiteren und seinerseits riskanten Grenzgang,[8] und zwar nicht nur weil er zwischen Souveränität und Subjektivität, zwischen Pädagogik und Philosophie angesiedelt ist, sondern auch, weil er in und mit der AutorInnenschaft immer auch auf eine bestimmte Modalität von Subjektivität Bezug genommen hat.[9]

Selbstbeschreibungsformel: In den Hauptkapiteln des vorliegenden Beitrags folgt die Verwendung den jeweiligen Referenztexten.

5 Vgl. beispielsweise Butler 2003, 2005; Derrida 2006, 2001 und 1999; Laclau 1999; Müller-Funk 1995 u.a.m.

6 Vgl. etwa Reichenbach 2001 oder Wimmer 2006; vgl. auch Ricken 2006 oder die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe, beispielsweise Meyer-Drawe 1989 und 1994; vgl. auch Stinkes 1999; Schäfer 1998, 2000, 2000a u.a.m.

7 Für die dekonstruktive Textarbeit legt Jacques Derrida nahe, „langsam [zu] lesen und dabei hier und dort ein Wort, einen Abschnitt, einen *Moment*, eine *Bewegung* hervor[zu]heben" (Derrida 1994: 73; Einfügungen ES; kursiv i.O.).

8 Vgl. dazu Forster/Zirfas, die Dekonstruktion hier als es eine spielerische Theorie des wissenschaftlichen Spielens verstehen, die „sich selbst aufs Spiel setzt" (Forster/Zirfas 2005: 64).

9 Die Frage beispielsweise danach, ob mir der Text als Autorin, als meine freie Entscheidung zuzurechnen ist, steht hier immer auch schon auf dem Spiel. „Wer

Der methodische Einsatz für die Arbeit an der großen Frage nach Souveränität sowie an ihren Kreuzungsbereichen zur Frage nach Subjektivität versteht sich als ein dekonstruktiver: Er fragt nach den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von ontologischen Bedeutungen, nach sinnhaften Bedeutungen in den jeweiligen Kontexten und nach den Konsequenzen für Theorie, Praxis und Denken.[10] Wenn Dekonstruktion den Versuch bezeichnet, eine Vielzahl von Kontextualisierungen vorzunehmen, dann ist damit der Anspruch auf „eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, beweglichen, dem Kontext angepassten Lesart und Interpretation“ (Forster/Zirfas 2005: 65f.) aufgegeben.

Wenn auch die große Frage nach Souveränität und die grundlegende Frage nach Subjektivität aufgenommen wird: Sie wird hier folgend in kleine Fragebereiche und kurze Textpassagen transformiert.

So beziehe ich mich im ersten Teil (Bildung/Subjektivierung) einleitend auf Formationen von Bildung und Subjektivierung bei Norbert Ricken, der mit seiner Analyse zur Subjektivierung den für Pädagogik zentralen Begriff der Bildung aufs Spiel setzt. Dann nehme ich Judith Butlers[11] Argumentation zu Formationen nicht-souveräner Subjektivität auf, mit der die Frage nach der Möglichkeit von verantwortlichem (ethischem) Handeln neu angestoßen ist. Der zweite Teil formiert sich um Erziehung/Subjektivität und nimmt zunächst Passagen aus den Arbeiten von Wilfried Lippitz um Formationen vom Subjekt der Erziehung auf, die die Leerstellen moderner, bloß autonomer und vernünftig gedachter Subjektfassungen deutlich anzeigen. Michael Wimmers Einsätze zur Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität, die im zweiten Teil des Abschnittes behandelt werden, riskieren nicht nur die Option auf eine paradoxiefrei gedachte Erziehung, sondern sie bewegen sich

souverän ist, entscheidet letztinstanzlich“ (Ritter 1996: 1104). Kann ich mir den Schreibprozess als willentliche, freie, autonome und/oder bewusste Entscheidung zurechnen, auch wenn ich in der Folge argumentieren werde, dass wir heute nicht von einem ‚starken‘, souveränen und selbsttransparenten Subjekt ausgehen können, sondern vielmehr von einem fehlbaren und sich partikular undurchsichtigen Menschen? (Vgl. Butler 2003; Sattler 2006a; zur Frage nach dem Autor vgl. auch den Vortrag Foucaults (Foucault 1969/2001).

10 Vgl. Forster/Zirfas 2005. Zur Relationierung von Theorie, Praxis und Denken aus dekonstruktiver Sicht vgl. die Argumentation von Michael Wimmer (2006). Dort wird deutlich, dass Dekonstruktion sich nicht mit einem Theorieeinsatz ohne Bezug auf Praxis zufrieden gibt, dass sie gleichzeitig die Differenzen zwischen praktischen und theoretischen Diskursen anerkennt und eine Transformation des Theorie-Praxis-Verhältnisses vornimmt. Der Bruch zwischen Theorie und Praxis ist aus Sicht der Dekonstruktion konstitutiv für die Praxis des Gelingens von Erziehung, indem der Bruch die Bedingung der Möglichkeit suspendiert und damit ein anderes Verhältnis zur Möglichkeit der Entscheidung, des Ereignisses der Gerechtigkeit in den Blick nimmt (vgl. Wimmer 2006: 270).

11 Auf Judith Butlers Text verweist Norbert Ricken (Ricken 2006: 344 [Fußnote], 346 und 348).

auf (erziehungs-)wissenschaftlich riskantem Terrain. Auf diese (Trans-)Formationen bezieht sich die abschließende dritte Passage. Worin lässt sich das Neue, das Andere ausmachen und mit welchen Implikationen und Konsequenzen für pädagogisch-philosophisches Denken? Das werden die folgenden Passagen zu zeigen versuchen.

Bildung/Subjektivierung

Formationen von Bildung und Subjektivierung

Schon mit den ersten Skizzierungen wird deutlich, dass Norbert Rickens Studie nicht auf ein souveränes, sich begründendes, autonomes Subjekt als Telos von Bildung abzielt. Viel eher erscheint Bildung[12] in *Die Ordnung der Bildung* (Ricken 2006) als wirksame Praktik moderner Subjektivierung, deren spezifisch subjektivierende Form gerade auch dort verdeckt bleibt, wo inhaltliche Bestimmungen oder praktische Konkretionen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. „Weil Menschsein allein formal schon als ‚Subjektsein' gilt, wird der überaus spezielle ‚Modus der Subjektivierung' […] durch ‚Bildung' als eine Figuration der Macht übersehen oder gar verdeckt" (Ricken 2006: 340).

Folgendermaßen formuliert Norbert Ricken seine machttheoretische Bilanz um Bildung und Subjektivierung, die er im Rekurs auf Michael Foucaults Analysen vorlegt: „Bildung markiert eine der zentralen gesellschaftlichen Praktiken moderner Subjektivierung" (Ricken 2006: 337). Bildung muss somit als ein spezifisches Verfahren ausgelegt werden, durch das Menschen zu Subjekten gemacht werden. Bildung erscheint dann just nicht als eine Form von Entdeckung, Erfindung oder Entwicklung menschlicher Subjektivität, sondern ist mit Macht als produktivem Mechanismus verknüpft. Dass eine inhaltliche positive Bestimmung von Bildung und Gebildetsein heute weitgehend negiert wird – und damit nicht mehr die eine oder andere Selbstauslegung als ‚wahre' oder ‚falsche' gepriesen oder demaskiert wird –, weist für Norbert Ricken darauf hin, dass die in Bildung implizierte Form „subjektivierend wirkt" (Ricken 2006: 338). Die verschiedenen Formen, die verschiedenen Modi der Subjektivierung könnten erst bedacht werden, wenn „sie vor einer strukturalen Folie sichtbar gemacht werden können, in die die unterschiedlichen Dimensionen möglicher Selbst-, Anderen- und Weltrelationen eingetragen sind" (ebd.). Diese ‚Form der Bildung' als einer anthropologischen Matrix erläutert Norbert Ricken als eine Figur der Subjektivation in doppelter Hinsicht, weil sie sich einerseits auf eine „Formation des Selbst"

12 Bei Norbert Ricken findet sich durchgängig die Chiffrierung „Bildung" unter Anführungszeichen, die hier nicht formal aufgenommen ist.

und andererseits auf eine „Formation des Sozialen“ (ebd. 339) bezieht. In diesen beiden Formationen finden sich aufschlussreiche Passagen zur Subjektivität und Souveränität. Norbert Rickens Analyse zur Ordnung der Bildung fokussiert Subjektivität und tangiert Souveränität nur in einigen Nebenbemerkungen, die weiterzuführende Bezüge auf Judith Butlers Arbeiten eröffnen.[13]

Die Formationen des Selbst zeigen, dass Bildung das Subjekt als Subjekt seiner selbst konstituiert: „[E]s ist gezwungen sich selbst qua Selbstentfaltung oder Selbstgestaltung als sich selbst hervorzubringen“, sich als Eigentümlichkeit zu bejahen und paradoxer Weise gleichzeitig „zugunsten immer größerer Allgemeinheit zu negieren“ (ebd.). Freiheit erweist sich dann als jene Chiffre, unter der Bildung „die Möglichkeit einer nur auf (allererst hervorzubringender) Allgemeinheit bezogenen Aus- und Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten“ (ebd.) suggeriert. So etabliert sich ein „Führungs- und Selbstsorgesystem, [...] dessen praktische Zentralität [...] ganz außer Zweifel steht“ (ebd.).

Die Formationen des Selbst finden sich mit einem zweiten Mechanismus verwoben, den Norbert Ricken unter Formationen des Sozialen zur Sprache bringt. Es ist dies die Figur einer „Individualisierung und Totalisierung, die die soziale Form der ‚Bildung‘ kennzeichnet“ (Ricken 2006: 340). Darin werden Individuen zunächst als analytische Einzelelemente gedacht, die dann in ihrer Verallgemeinerung, die sie selbst vollziehen müssen, Sozialität ermöglichen: „Die seitdem modern überaus dominante Figur, sich so verhalten zu sollen, wie es die Freiheit anderer nicht beeinträchtigt und sich daher allgemein rechtfertigen lässt, ist nicht nur Strukturprinzip einer rechtlichen und moralischen Logik, sondern auch Kern pädagogischer Argumentation geworden“ (Ricken 2006: 340). So ist gerade der pädagogische Fokus auf die Innerlichkeit von Bildung als komplementärer Einsatz zu einer Logik der auf Individualisierung und Totalisierung beruhender Gesellschaft zu verstehen.

Über diese beiden Formationen gelingt es – so die These Norbert Rickens – die Spezifität des Zugriffs zu verbergen und so als quasi-anthropologisch begründete Form auszugeben (vgl. Ricken 2006: 340). Sein Einsatz zeigt auf, dass der spezifische Modus der Subjektivierung durch Bildung als eine Figuration der Macht übersehen und verdeckt wird, weil Menschsein allein formal schon als ‚Subjektsein‘ gilt. Die Selbstbezüglichkeit und Selbstzentriertheit von Bildung zeigt sich – selbst im geselligen Verkehr, also selbst in Gesellschaft – noch als eine auf Immunisierung gegen irritierende(s) Andere(s) gerichtete.[14] Angesichts dieser Diagnose plädiert Norbert Ricken dafür, das

13 Im vorliegenden Text werden diese Hinweise aufgenommen und im zweiten Teil des ersten Abschnitts bedacht.

14 „Diese Unfähigkeit der ‚Bildung‘, mit Andersheit und Dezentrik kaum anders als überwiegend zentrisch umgehen zu können, ist dabei Resultat einer grundsätzlichen Weichenstellung und verdankt sich der Abwendung und Abwertung von Entzogenheit und Fremdheit“ (Ricken 2006: 341).

„Moment der De- und Exzentrik so einzutragen, dass es neben der bildungstheoretisch gepflegten Zentrik gleichberechtigt wie gleichursprünglich aufgenommen wird“ (Ricken 2006: 346).[15] Dabei sei nicht gesichert, ob und wie weit es auch pädagogisch gelingt, Bildung und die damit verbundene Subjektwerdung nicht nur an Selbstbezüglichkeit auszurichten, sondern auch als dezentrierende Bewegung zu verstehen.[16] Damit würden (auch schmerzhafte) Erfahrungen der Ent-Subjektivierung einhergehen wie auch die Bereitschaft, als dieses eine Subjekt zugrunde zu gehen. Eine Bedingung dafür scheint zu sein, „‚alienatio‘ nicht als ‚Entfremdung‘ auszulegen, sondern als eigene wie andere ‚Fremdheit‘ und ‚Entzogenheit‘ annehmen und miteinander gestalten zu können“ (Ricken 2005: 348).[17]

Norbert Ricken zeigt in seiner kritischen Analyse die enge und teilweise verdeckte Verbundenheit von Bildung und Subjektivierung auf. Eine Analytik (der Macht) gibt die Chiffre ‚Bildung’ als eine moderne gesellschaftliche Praktik der Subjektivierung zu erkennen, die freilich nie auf die Bildung des einzelnen Menschen abzielt, sondern immer auch schon auf die soziale Form und Formierung von Bildung verweist. Damit kommt Subjektivierung als ein Prozess in den Blick, der immer schon von – auf eine Allgemeinheit bezogenen – gesellschaftlichen-sozialen Praktiken geleitetet ist. Bildung als Formation dieser Subjektivierung erweist sich so paradoxerweise als auf andere bezogen und dennoch als zentrisch und als immunisierend gegen Andere(s). Angesichts dieser Diagnose fragt Norbert Ricken nach Möglichkeiten eines anderen Verständnisses von Bildung,[18] dem gleichberechtigt und gleichwertig Zentrik und Dezentrik,[19] Subjektivierung und Ent-Subjektivierung eingeschrieben wären. Eine solche Fragerichtung ist gerade nicht auf – via Bildung

15 Vgl. Butler 2003. Im folgenden Abschnitt wird dieser Zugang von Judith Butler zur Sprache kommen, weil sie damit eine sowohl subjektivitäts- als auch souveränitätsrelevante Argumentation vorlegt. Vgl. dazu auch Sattler 2006a.

16 Ob die Chiffre ‚Bildung‘ dazu taugen kann, so ein anderes Deutungsmuster zu bezeichnen oder ob nicht die bestehende Semantik beständig und schwerwiegend in ihr eingeschrieben ist, stellt Norbert Ricken – wohl mit einiger Berechtigung – in Frage (vgl. Ricken 2006: 347).

17 Dass der Umgang mit dem Anderen dem Subjekt der Moderne Schwierigkeiten bereitet, liegt – so argumentiert Alfred Schäfer – nicht nur am Selbstbehauptungsmodell der Subjektivität über die bewältigte Differenz, sondern „zugleich an der fehlenden Notwendigkeit, sich auf die Andersartigkeit des Anderen einzulassen“ (Schäfer 1998: 115). Diese Schwierigkeit wird am Bezugspunkt der Markierung der Differenz deutlich: dem Bezugspunkt „der Souveränität des urteilskompetenten Subjekts, das seine eigenen Maßstäbe reflektiert und in ihrem Licht begründet Stellung nehmen kann“ (Schäfer 1998: 116).

18 Dies gilt, auch wenn fraglich ist, ob Bildung diese neue und andere Bedeutung wird fassen können (s.o., vgl. Ricken 2006: 347).

19 Zur Zentrik und Dezentrik vgl. Prange 1998, auch wenn Klaus Prange dort am Begriff einer differentiellen Identität und nicht am Subjektbegriff arbeitet.

– Subjektivierung und Souveränität der Subjekte justiert, sondern ebenso auf die Spielräume und Erfahrungen der Ent-Subjektivierung und des Nichtsouverän-Werdens, wenn die eigenen und andere Fremdheit Zentrik und De-Zentrik, Subjektivierung und Ent-Subjektivierung und Souveränität und Nicht-Souveränität erfordert.

In und mit diesem Zugang zu Subjektivität und Bildung zeigt sich – wissenschaftstheoretisch – ein risikoreicher Schritt, der für die Pädagogik als Wissenschaft den zentralen Terminus der Bildung aufs Spiel setzt. Wenn Bildung im hier skizzierten Sinne zur Disposition gestellt wird, so bedeutet das in letzter Konsequenz die disziplinäre Aufgabe des Bildungsbegriffs, nämlich dann, wenn er diese neuen Bedeutungen der De-Zentrik, Ent-Subjektivierung und Nicht-Souveränität vielleicht nicht zu fassen vermag.

Formationen nicht-souveräner Subjektivität

Die Frage nach (Nicht-)Souveränität und Subjektivität nimmt Judith Butler auf und diagnostiziert angesichts der Unmöglichkeit einer kohärenten Subjekttheorie:

> Leugnen wir unsere Beschränkungen, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. Dieser Verlust scheint mir schwer wiegender als der Verlust jenes Souveränitätsgefühls, das für eine kohärente Subjekttheorie benötigt wird. Wie sowohl Adorno als auch Foucault verdeutlichen, muss man nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden (Butler 2003: 11).[20]

In dieser Passage zeigt sich ein Kreuzungsbereich im Kontext von Souveränität und Subjektivität. Darin kehrt die Kant'sche Frage „Was soll ich tun?" neu wieder. Sie impliziert ein Subjekt,[21] ein ‚Ich', das sich zum Gegenstand seines eigenen Denkens nehmen kann und setzt die Möglichkeit eines Tuns voraus. Damit ist bereits ein Subjekt vorausgesetzt, das zur (moralischen) Selbstreflexion fähig ist (vgl. Butler 2003: 8 und 10). Das Subjekt bezieht sich immer auf eine (soziale) Welt, in der bestimmte Handlungsräume offen stehen und andere nicht: „[W]ir müssen uns zunächst klar machen, dass meine eigene Selbstreflexion unweigerlich in eine gesellschaftliche Welt eingebettet ist" (Butler 2003: 8). Geht man nun davon aus, „dass dieses Subjekt so verfasst ist, dass es sich selbst immer – bis zu einem gewissen Grad jedenfalls – undurchschaubar, unbekannt bleibt, so folgt daraus, dass es niemals vollständig

20 Dort, wo es um ein Weiterdenken von Bildung und Subjektivität geht, bezieht sich Norbert Ricken auf diese Textpassage Judith Butlers.

21 Den Terminus ‚Subjekt' setzt auch Judith Butler als einen, der nicht mit ‚Person' oder Individuum etc. austauschbar ist (vgl. dazu Butler 2001: 15f.).

erklären kann, weshalb es so und nicht anders gehandelt hat“ (Butler 2003: 10) und es folgt daraus auch, dass sich dieses Subjekt niemals seine Souveränität verbürgen kann. So erscheint das Subjekt, das sich ‚Was soll ich tun?‘ fragt, als eines, „das sich nicht durch und durch kennt und das nicht voll für sich einstehen kann, ein fragiles und fehlbares Subjekt der Ethik, charakterisiert eher durch seine Grenzen als durch seine Souveränität“ (Butler 2003: 10).

Angesichts eines Subjekts, das nie gänzlich von sich Rechenschaft abgeben kann, das sich selbst nie gänzlich durchsichtig sein kann, werden ethische Entscheidungen und Zurechenbarkeit nun gerade nicht suspendiert, sondern ein nicht-souveränes Subjekt kommt als Bedingung der Möglichkeit (und damit auch immer der Unmöglichkeit) von verantwortlichem Handeln in den Blick.

Verfügt ein sich selbst in Teilen undurchsichtiges und nicht selbst-begründendes Subjekt überhaupt über die Voraussetzungen, um als handlungsfähig und zurechnungsfähig gelten zu können?[22] Judith Butler zeigt, dass kein Modus von Subjektivität denkbar ist, in dem wir nicht immer schon von Anderen durchkreuzt wären und in dem wir uns selbst total einholbar erschienen. So sind unserer Subjektivität von Anfang an Andere eingeschrieben (vgl. Butler 2003: 78f.). Dass das Subjekt als durch seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen enteignet aufzufassen ist, bedeutet nun nicht den Verlust der Basis für ethisches Handeln. Denn just diese Unverfügbarkeit wendet Butler in die Voraussetzung für die Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns (vgl. Butler 2003: 20). Das Subjekt gibt sich nicht selbst die Vorstellung von dem, was moralisch bindend ist. Diese Vorstellung entspringt gerade nicht der Autonomie, Reflexivität oder Souveränität des Subjekts, sondern sie „fällt mir von anderswo zu, unerbeten, unerwartet und ungeplant“ (Butler 2005: 156).[23]

An den Grenzbereichen der subjektiven epistemologischen Horizonte wird eine Theorie der Subjektformierung erkennbar, die sowohl Grenzen der Selbsterkenntnis anerkennt also auch einen ethischen Anspruch und einen Anspruch auf Verantwortung thematisiert. Denn aus der Selbstundurchsichtigkeit des Subjekts folgt keineswegs bloße Willkür im Handeln[24] oder Igno-

22 Vgl. auch Schäfer 2000a: In den Spuren von Freud und Nietzsche werde heute „die mögliche Selbsttransparenz des Subjekt […] in Frage gezogen“ (Schäfer 2000: 70).

23 Judith Butler führt ihre Argumentation weiter: „Tatsächlich stört sie (die Vorstellung von moralisch Verbindlichem) eher meine Pläne, und wenn meine Pläne durchkreuzt sind, kann das durchaus ein Zeichen dafür sein, dass etwas moralisch verpflichtend für mich ist“ (Butler 2005: 156).

24 In ihrer Untersuchung zu Macht und Subjektivierung von 2001 zeigt Judith Butler Ähnliches: Wenn das Subjekt durch Macht weder vollständig determiniert ist noch seinerseits gänzlich Macht determiniert, dann geht das Subjekt über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus. Es zeigt sich gleichsam als ein Über-

ranz jener verbindlichen Beziehungen, die das Subjekt immer schon unterhält. Diese Beziehung zu Anderen kommt bei Judith Butler als „Austragungsort der eigenen ethischen Verantwortlichkeit" (Butler 2003: 29) in den Blick.[25] Ethik, so Judith Butler,

> erfordert, dass wir uns eben dort aufs Spiel setzen, in diesen Momenten des Unwissens, wo das, was uns bedingt und uns vorausliegt, voneinander abweicht, wo in unserer Bereitschaft, anders zu werden, als dieses Subjekt zugrunde zu gehen, unsere Chance liegt, menschlich zu werden, ein Werden, dessen Notwendigkeit kein Ende kennt (Butler 2003: 144).

Weil Judith Butler das Subjekt als eine sprachliche Kategorie auffasst, als einen Platzhalter für eine in Formierung begriffene Struktur,[26] eröffnet ihre Arbeit auch bildungstheoretische Perspektiven. Einige Markierungen sind bereits auszumachen: Gerade die Nicht-Souveränität erweist sich als Bedingung der Möglichkeit von (ethischem) Handeln, gerade dann, wenn sie eine Ent-Subjektivierung erfordert. Diese kommt als ein riskantes Unternehmen zur Sprache; denn es impliziert die Notwendigkeit, als ein bestimmtes Subjekt zugrunde zu gehen. Dieses Zugrunde-Gehen als Prozess der Ent-Subjektivierung bedeutet, als eine bestimmte Subjektformation – manchmal auch schmerzhaft – zu scheitern und an ein Ende zu kommen. Auf dem Spiel steht hier somit nicht weniger als das Subjekt in dessen jeweils gewordener Formation. In diesem transformierenden Prozess findet sich eine Bewegung, die nun nicht das Subjekt-Sein in einer bestimmten Formation, sondern das Menschlich-Werden als Möglichkeitsraum, als Chance beschreibt. Judith Butlers Verschiebung vom Subjekt-Sein, das riskiert werden muss, zum Menschlich-Werden thematisiert so einen anderen, vielleicht im Kommen bleibenden Anspruch, zu dem sich Bildungstheorie heute in Beziehung setzen kann.

---

schuss der Logik. Das Hinausgehen zeigt sich nicht als ein Entkommen, sondern das Subjekt geht genau über das hinaus, woran es gebunden ist (vgl. Butler 2001: 22).

25 Daraus „kann sehr wohl folgen, dass das Subjekt gerade in seiner Undurchschaubarkeit für sich selbst einige seiner wichtigsten ethischen Bindungen unterhält" (Butler 2003: 29).

26 Vgl. dazu Butler 2001: 15f. Hier expliziert Butler, dass die Genealogie des Subjekts als kritische Kategorie darauf verweist, dass das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern viel eher als sprachliche Kategorie aufzufassen sei.

Erziehung/Subjektivität

Formationen vom Subjekt der Erziehung

Der folgende Teil visiert einen weiteren zentralen pädagogischen Begriff an: den der Erziehung. Wilfried Lippitz verortet das Thema seiner Ausführungen zum *Subjekt der Erziehung* (Lippitz 2003a) im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Philosophie (vgl. ebd.: 43). Ideen- und geistesgeschichtlich diagnostiziert er dabei ein wechselhaftes, ambivalentes Deutungsmuster und zeigt die Vielfältigkeit der Reden von Subjekt. Das Subjekt der neuzeitlichen Aufklärung[27] beschreibt das autonome und autopraxe Subjekt, das als Repräsentant einer allgemeinen Vernunft allgemeinverbindlich und selbstbestimmt auf Grundlage rationaler Verfahren regelt (vgl. ebd.: 44).[28] Das Subjekt wird so auch Objekt der Wissenschaft und zeigt sich zwischen Rationalem und Nicht-Rationalem, Privatem und Öffentlichem zerrissen: „Es fällt aus der Ordnung eines einheitsstiftenden Logos heraus und bleibt in unbestimmter Art doch die Quelle von prekären Ordnungsstiftungen“ (ebd.: 44f.).[29]

Dieser der neuzeitlichen Tradition verpflichtete Diskurs um Konfigurationen des Subjekts verweist jedoch auf eine Art Gegentradition und damit auf einen anderen Diskurs des Subjekts: Dieser „spannt das Subjekt in Verhältnisse ein, verstrickt es in Geschichten, dezentriert es und situiert es so in der Welt“ (Lippitz 2003a: 46).[30] Aus dieser Perspektive findet sich das Subjekt immer schon in einer historisch-gesellschaftlichen, über Sprache vermittelten Welt wieder, die das Subjekt nicht als neue hervorbringt, sondern die es übernimmt, „um sie dann zu transformieren“ (ebd.: 46). Damit erscheint nicht mehr das Subjekt, sondern Welt als reflexiv unhintergehbare faktische Bedingung der Möglichkeit von (Selbst-)Erkenntnis und Handlungen des Menschen. Die sprachliche Verfasstheit des Menschen, die als Kommunikation mit Mitsubjekten, mit Anderen, die fremd bleiben können, erweist sich als grundlegend;[31] wie auch die leiblich-sinnliche Struktur,[32] die an die eigene

27 Dies sei der Fall, auch wenn die Erzählungen von Triumph und Verfall, von Autonomie und Heteronomie oftmals zu linear erzählt würden (vgl. ebd.: 46).

28 Zum Konstrukt des autonomen Vernunftsubjekts vgl. auch Schäfer/Wimmer 2000: 24.

29 „Zudem gerät es [das Subjekt; ES] außer sich, nicht nur als sinnliches Wesen im Kontakt mit Natur, sondern auch in der Ordnung des Dialogs im Kontakt mit Anderen“ (ebd.: 45).

30 Damit relativiert dieser Diskurs das dominante wissensförmige Selbst- und Weltverhältnis, das auf Identität und Selbstbehauptung eines vernünftigen Subjekts abzielt (vgl. Lippitz 2003a: 46).

31 Mit Bernhard Waldenfels schätzt Wilfried Lippitz das Frage-Antwort-Geschehen als „subjekt-dezentriert und heterogen verfasst“ (Lippitz 2003: 26; kursiv i.O.) ein, wenn Fragen wie Antworten als Ereignisse auftreten (vgl. Waldenfels 2002).

naturale Verfassung, an die Fremdheit im eigenen Ich erinnert (vgl. ebd.: 46): „Ihm [dem Leib; ES] kommt das Subjekt mit seinen beschränkten reflexiven Mitteln stets zu spät auf die Spur, wenn überhaupt“ (Lippitz 2003: 24).

Zwei Dimensionen des Subjekts der Erziehung hebt Wilfried Lippitz hervor, die für ein anderes, auch heterologisches und heteronomes Verständnis des Subjekts bedeutsam sind: Er benennt das ethische Subjekt der Erziehung und das responsive Subjekt.

Das ethische Subjekt der Erziehung kommt in den Blick, wenn ein Ereignis den Alltag unterbricht und zum Handeln[33] ohne vorbereitende Überlegungen aus der Not des Anderen heraus auffordert: „Die Erfahrung der menschlichen Verpflichtung aus der Not des Anderen, aus der ich nicht heraustreten kann“ (Lippitz 2003a: 55). Das nicht-wissensförmige einzigartige Subjekt, dem solche Erfahrungen widerfahren, konstituiert und artikuliert sich in solchen Widerfahrnissen erst als betroffenes ethisches Subjekt.[34]

Der von den Arbeiten Bernhard Waldenfels’ inspirierte Blick auf das responsive Subjekt erschließt es als eines, das sich subversiv zu Ordnungen verhält und dazu beiträgt, dass sich Ordnungen nicht hermetisch abschließen können. In der phänomenologischen Tradition findet sich so ein Verständnis, dass das Subjekt Ordnungen flüssig hält und für Erneuerung, Veränderung, Diskontinuitäten sorgt (vgl. Lippitz 2003a: 56). Dies erklärt sich auch darüber, dass Subjekte in Relationen erscheinen, die nicht als Wissensrelationen verstanden werden können.[35] Versteht man Erziehung dann nicht nur als Thema der Wissenschaft, sondern als konkreten kommunikativen Zusammenhang oder – „radikaler – eines die Sprache verschlagenden ethischen Ereignisses, dann betritt das individuelle einzigartige Subjekt den Raum“ (ebd.: 59).[36]

Das Subjekt der Erziehung findet nach Wilfried Lippitz seinen Platz in der konkreten pädagogischen Praxis und es ist ein Platz, der nicht schon durch Wissen besetzt und durch Theorien (vor-)strukturiert ist: Das „Subjekt der Erziehung kommt gleichsam durch den ‚Riss‘ in unserem Wissen und Können

32 Vgl. auch Stinkes 1999: Dort fasst sie den Menschen eben nicht als wissend und souverän, sondern auch als verflochten mit Welt als leiblich-sinnliches Wesen.

33 Zur Relationierung von Handeln und Subjektivität vgl. Winkler 1999. Michael Winkler erinnert daran, dass sich der Subjektbegriff historisch nicht von der Vorstellung des Handelns, von der Vorstellung einer Tätigkeit trennen lässt (vgl. Winkler 1988: 143).

34 Die Begrenzung der Macht des Wissens zeigt Wilfried Lippitz u.a. an der radikalen Andersheit des Anderen im Anschluss an das Denken von Emmanuel Lévinas (ebd.: 60).

35 Um sie und ihre Relationen zu verstehen, bedarf es anderer als subsumtionslogisch verfahrender Methoden (vgl. ebd.: 57).

36 Das dürfe allerdings nicht als absoluter Kreationismus missverstanden werden (vgl. ebd.: 60).

auf uns zu“ (ebd.: 53).[37] Die Rede vom Subjekt in der Erziehung entfaltet nur dann ihre Bedeutung, wenn sie im Plural geführt wird, wenn also von den Subjekten die Rede ist und zwar unter Respektierung der differierenden Gestalten in Praxis und Theorie, Ethik und Wissenschaft (vgl. ebd.: 60). Erziehung[38] als Praxis kann nicht einseitig subjektzentriert in den Blick kommen, weil sie interaktiv strukturiert ist. In der Erziehung wirken Erzogene,[39] die nicht als Fälle einer Regel ‚gewusst‘ werden können: Andere gehören keiner Wissensformation an; sie sind ein „subsumtionslogisch nicht zu verbuchendes Ereignis“ (Lippitz 2003a: 51).

Wenn Wilfried Lippitz die Frage nach dem Subjekt der Erziehung[40] als Frage nach den Subjekten aufnimmt, dann vervielfältigt sich die Frage und eröffnet unumkehrbar andere Horizonte. Mindestens zwei unterschiedliche Felder erschließen sich hier, in denen in unterschiedlicher Weise von Subjekten gesprochen wird: In der konkreten erzieherischen Praxis kommen Subjekte anders in den Blick als in wissenschaftlicher Theoriearbeit.

Innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zeigt sich – angesichts des neuzeitlichen Verständnisses vom Subjekt als einem autonomen, autopraxen und souveränen – auch ein anderes (auch phänomenologisches) Verständnis vom Subjekt. Es erscheint als immer schon in Welt situiert, als sprachlich verfasst, als leiblich-sinnlich und als unhintergehbar der eigenen Fremdheit sowie der Fremdheit der Anderen ausgesetzt. Einem solchermaßen responsiven Subjekt bleibt kein Spielraum für (Mutmaßungen bzw. Anmaßungen von) Souveränität. Die Aussicht auf autonome, rational begründbare Subjektivität bleibt verstellt.

In der konkreten Erziehungspraxis erweist sich das konkrete Subjekt in dessen Einzigartigkeit bei Wilfried Lippitz sehr wohl als beständiger Bezugspunkt. Denn die situative und interaktive Erziehungssituation kommt als jener Bereich in den Blick, in dem das jeweilige konkrete Antlitz erscheint. In den konkreten Erziehungsvollzügen erscheinen Subjekte als nicht im Wissen auf-

37 Daraus folgt für Wilfried Lippitz, dass das Subjekt im wörtlichen Sinne als Individuum auftritt, als einzigartiges und unvergleichbares Subjekt (vgl. ebd.: 53).

38 Im Erziehungsprozess erweisen sich dann weder Erziehende noch Zu-Erziehende als souverän, auch wenn in modernen Erziehungsauffassungen die souveräne Position klar verortet ist: „Der Pädagoge ist gleichsam die Inkarnation jenes souveränen Subjekts, das auf der Grundlage von Wissen, von Transparenz, selbstkontrolliert Macht ausübt“ (Schäfer 2004: 161).

39 Es geht „um den einzelnen Menschen in seinem Recht auf Einzigartigkeit, durch das er mir als der mir nicht vergleichbare Andere gegenübertritt“ (Lippitz 2003b: 64). Die Betonung liegt somit auf Differenz und Erfahrung, nicht auf Allgemeinheit und Recht.

40 Der Erziehungsbegriff bleibt in dieser Studie unausgeführt, was angesichts des Forschungsfokus’ (Subjekt) nachvollziehbar ist.

hebbare, weil die Anderen als Ereignis die Wissenslogiken immer schon überschritten haben. Im praktischen Handlungsbereich werde Subjekte als ethische Subjekte allererst durch die Anderen hervorgebracht und dort steht es außer Frage, dass es Subjekte gibt. Diese werden als jeweils unvertretbar singuläre gefasst und kommen dennoch nicht als autonome, souverän handelnde Subjekte in den Blick. Ihre Subjektivität ist und bleibt von Anderen in der jeweiligen Situation riskiert. Erziehungspraxis kann in diesem Sinne niemals als durch (Professions- oder Handlungs-)Wissen gänzlich anleitbare Praxis verstanden werden.

Formationen von Erziehung und nicht-souveräner Subjektivität

Michael Wimmer legt mit *Dekonstruktion und Erziehung* (Wimmer 2006; 2006a) Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik vor. Dekonstruktiv lässt sich eine für die Pädagogik konstitutive Erfahrung entziffern, die selbst nur paradox formulierbar ist: die „Erfahrung des Anderen" (Wimmer 2006: 106). Die Beziehung zum Anderen gehe jeder pädagogischen Beziehung voraus – sie kommt als „das Apriori jeder Erziehung" (ebd.) in den Blick. Welche Implikationen und Konsequenzen hat dieses Verständnis für Subjektivität und Souveränität? Einige Argumentationsschritte, die jeweils auch die wissenschaftstheoretischen Setzungen und Logiken im Blick haben, seien aus den umfangreichen Studien in dieser Hinsicht aufgenommen.

In Sachen Verhältnis zum Anderen erinnert Michael Wimmer wissenschaftsgeschichtlich an das klassisch zweiwertige Denken der klassischen Metaphysik:[41] Dort finden sich entweder Über-/Unterordnung oder Identität, weil der Andere nicht zugleich als Subjekt und Objekt, als gleich und verschieden gedacht werden kann. Eine solche klassische binäre Logik sollte sich so dem Anderen gegenüber öffnen, den sie gerade nicht umfassen kann.[42] Das bedeutet, dass man mit ihr gegen sie denken muss und sich damit unweigerlich in Paradoxien, Widersprüche und Aporien verwickelt findet.[43] Der Struk-

41 „Die Geltungsbedingungen von (schließlich spätestens mit Kant) theoretischer und praktischer Wahrheit ins Subjekt zu verlegen, schaffte ein Rationalitätsmodell, in dem sich die Vernünftigkeit des Subjekts mit der durch es begründeten Geltung seiner theoretischen und praktischen Urteile verschränkt" (Schäfer 2000a: 70).

42 Sie kann das auch nicht durch eine sich hochschraubende Reflexionsspirale (vgl. Wimmer 2006: 289).

43 Mit dem Symbolischen als dritte Sphäre bricht das zweiwertige Schema zusammen: Es gibt keinen anderen Weg zum Anderen als den über das Symbolische und über das Hören (vgl. Wimmer 2006: 320). Sprache, die zugleich vertraut und fremd ist, zeigt sich so als eine heteronome Ordnung im autonomen Subjekt, eine „Grenze zwischen subjektiver Authentizität und objektiver Alienation" (Wimmer 2006: 342).

tur neuzeitlicher Wissenschaft schreibt Michael Wimmer Verkennungen ein. Diese Verkennungen manifestieren sich auch in der Figur der Entgegensetzung vermeintlich reiner Sphären: Vernunft – Gewalt, Wahrheit – Macht, Autonomie – Heteronomie etc. werden oppositional zueinander relationiert, als sei beispielsweise Vernunft rein von aller Gewalt. Kritisch in Bezug auf die Entgegensetzungen erinnert Michael Wimmer daran, dass das identifizierende Denken selbst eine Gewalt gegenüber dem von ihm Identifizierten ausübt.[44]

Neben und angesichts der wissenstheoretischen Argumentation thematisiert Michael Wimmer die Frage nach der Relation zwischen Subjekt und Entscheidung. „Eine Theorie des Subjekts ist unfähig, auch nur der geringsten Entscheidung Rechnung zu tagen" (Derrida 2000: 105). Und diese Frage nach der Entscheidung, nach der verantwortlichen Entscheidung nimmt Michael Wimmer auf, wenn er anregt, Anerkennung als Antwort im Sinne einer verantwortlichen Entscheidung zu verstehen und nicht als Resultat eines intentionalen Entschlusses seitens des Subjekts, da sich „das Subjekt der Entscheidung in und durch sie erst konstituiert" (Wimmer 2006: 267). Entscheidungen erweisen sich immer als an Wissen gebunden, das jedoch im Augenblick der Entscheidung außer Kraft gesetzt wird. Verantwortliches Entscheiden kommt daher immer als riskantes Unternehmen in den Blick.[45]

Wenn Jacques Derrida Anerkennung als eine „Art von nicht-passivem Aushalten der Aporie als Bedingung der Verantwortung und Entscheidung" (Derrida 1998b: 35) fasst, dann nimmt Michael Wimmer diese Frage auf, um eine andere Form von Erfahrung zu thematisieren, die – der Gerechtigkeit verschrieben – *vielleicht* das Ereignis zu denken vermag.[46] Weil das traditionelle Denken im Raum des Subjekts verbleibt, dem jedes Ereignis und jeder Zufall zu einem Akzidentiellen wird, von dem es letztlich unberührt bleibt (vgl. Wimmer 2006: 372), bedarf es dieser anderen Form der Erfahrung.[47] Dass die Entscheidung das Subjekt entzweit, ohne es von der Verantwortung

44 Schon die Kritische Theorie zeige, dass Subjektivität selbst der Schauplatz einer Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft sei (vgl. Wimmer 2006: 364).

45 Und es enthält einen Moment des Wahnsinns: „Sie mag theoretisch stets in ihr Gegenteil umschlagen: Ohne die Möglichkeit des radikal Bösen [...] gibt es keinerlei Verantwortung, keinerlei Freiheit, keinerlei Entscheidung" (Derrida 1998: 297). Vgl. dazu auch Laclau 1999, der – sich auf Kierkegaard beziehend – den Augenblick der Entscheidung als einen Augenblick des Wahnsinns beschreibt (vgl. Laclau 1999: 124).

46 Wenn und wo die Möglichkeit der Gerechtigkeit gewahrt werden soll, kann Misslingen nicht ausgeschlossen werden. Paradoxien jedoch zu vermeiden oder sie zu leugnen, wäre die Verhinderung selbst der Chance von/auf Gerechtigkeit (vgl. Wimmer 2006: 374).

47 Diese andere Erfahrung entspricht nach Michael Wimmer dann auch nicht mehr ihrem Begriff; das Denken des Vielleicht als Denken des Ereignisses kann im wissenschaftlichen Sinne nicht mehr theoretisch genannt werden (vgl. Wimmer 2006: 373).

zu entbinden, erweist sich für den pädagogischen Diskurs als reich an Konsequenzen.[48]

Das lässt sich im Unterschied zu einer modernen subjekttheoretischen Fassung von Paradoxien zeigen: Die subjekttheoretische Fassung kann pädagogische Antinomie nur identitätslogisch als Irrationalität, Mangel, Fehler denken. Die Subjekt-Subjekt-Beziehung im Primat des Pädagogen-Subjekts verschiebt sich dekonstruktiv zu einer heteronomen Beziehung Subjekt-Anderer, wobei die Andersheit des Anderen von vornherein gegeben ist und damit eine Unumfassbarkeit (vgl. Wimmer 2006: 379). Handeln ist insofern selbst als eine dekonstruktive Erfahrung zu verstehen, als es mit der Singularität des Anderen und der Situation konfrontiert ist, d.h. mit dem Problem der Unentscheidbarkeit und der (Auf-)Forderung (zu) nach Gerechtigkeit (vgl. auch Laclau 1999: 127). Es ist in dieser Perspektive nur möglich, wenn Erziehung durch den Moment ihrer Unmöglichkeit hindurchgeht und ihn in sich wieder aufnimmt: Sonst würde sie „Dressur, Technik, Programm, Kalkül" (ebd.: 379). Gegen diese Selbstreferentialität der Moderne, die als Subjekt-Subjekt-Beziehung gedacht ist, „hilft nur eine Erfahrung des Anderen" (ebd.: 381), die in die Bewegungen des Subjekts nicht integrierbar ist. Als eine solche Erfahrung[49] stellt Wimmer die Erfahrung des Paradoxen vor, eine Erfahrung des Unmöglichen und Unentscheidbaren, die man auch als eine ethische Erfahrung verstehen kann, wenn auch im Sinne einer neuen, einer ‚Anti-Ethik'.[50]

Die Formationen von Erziehung finden sich bei Michael Wimmer immer als paradoxal verfasste. Modern-subjektzentriert erscheint der Andere immer als Zugefallenes; er vermag in binären Logiken als singulärer Anderer nicht gedacht zu werden. Doch das Subjekt findet sich auch bei Michael Wimmer als eines, das sich erst angesichts von Entscheidungen konstituiert und konstitu-

48 „Vor anderen für mich selbst verantwortlich, bin ich zugleich und zuvor gegenüber dem anderen für den anderen verantwortlich, und muß mich vor ihm verantworten. Diese Heteronomie, die sich der dezisionistischen Konzeption der Souveränität und der Ausnahme zweifellos nicht fügt, steht zur Autonomie nicht bloß in keinem Widerspruch, sie öffnet vielmehr die Autonomie sich selbst, sie steht für ihren Herzschlag ein. Im Herzen der Entscheidung überlässt sie der Gabe, wenn es sie gibt, der Gabe als Gabe des anderen, die Entscheidung" (Derrida 1998: 106).

49 Vgl. auch Laclau 1999: 131: „Es ist nicht möglich, die Kategorie des ‚Subjekts' wegzulassen: sie weist auf ihre Teilhabe an der Struktur der Erfahrung."

50 Vgl. Wimmer 2006, Kapitel 4: Die Aporie der Entscheidung: Die ‚Anti'-Ethik der doppelten Pflicht. Die traditionellen Auffassungen von Gewissen und Moral stehen selbst in Frage, weil das, was die Beziehung zum Anderen evoziert, gerade die Infragestellung des autonomen, selbstverantwortlichen Subjekts ist (vgl. Wimmer 2006: 298). Vgl. kritisch dazu Laclau 1999: Für ihn bedeutet die Passage von der Universalität der Regel zur Singularität der Entscheidung (und vice versa) eine, die keine ethische Forderung beinhaltet (vgl. Laclau 1999: 133).

iert wird.[51] Diese Entscheidungen suspendieren situativ jegliches Wissen und konfrontieren mit dem Moment der Unentscheidbarkeit und der Unmöglichkeit – und damit immer auch schon der Möglichkeit –, gerecht zu handeln. Erziehung, die sich dieser Erfahrung entzieht, kann lediglich als Technik, Programm oder kalkulierbare Steuerung, nicht aber als verantwortliches Handeln in den Blick kommen. Erziehung als intentionales, wissensgeleitetes Handeln steht damit nicht mehr zur Option; viel eher impliziert Erziehung jeweils erneut die Möglichkeit des Scheiterns, um damit *vielleicht* Gelingen zu ermöglichen. Letzteres anerkennt die Paradoxien und die irreduzible Andersheit des Anderen. Über die Erfahrung des Anderen eröffnen sich Grenzwege über die moderne Selbstreferentialität hinaus, die für das Subjekt identitätslogisch inkompatibel bleiben. Damit verweisen sie auf eine nicht-souveräne Subjektivität, die weniger auf integrierbare Erfahrungen des Selben als auf ereignishafte, unfassbare Erfahrungen des Anderen, gerade auch, wenn sie sich als (logisch) paradox oder aporetisch erweisen. So riskiert ein Zugang zu Pädagogik als Wissenschaft in gewisser Hinsicht auch seine eigene Logozität und Rationalität, die als ‚Sicherungen' des Wissens nicht mehr zur Verfügung stehen.

(Trans-)Formationen

Der vorliegende Beitrag hat einleitend die große Frage nach der Souveränität aufgenommen und sich damit auf die Suche nach aktuellen Formationen von Souveränität und Subjektivität mit Blick auf Bildung und Erziehung gemacht. Die hier versammelten unterschiedlichen philosophisch-pädagogischen Einsätze können allesamt als Subjektfassungen gelesen werden. Sie können allerdings nicht als neuzeitlich-moderne Fassungen dechiffriert werden, in der das autonome, vernünftige Subjekt als letztinstanzlicher Grund von Entscheidung (vgl. Ritter 1996: 1104) erscheint. Zwar verweisen auch die hier versammelten Subjektfassungen auf Entscheidungen zurück, allerdings auf solche Entscheidungen, die nicht in einem Wissen oder einer Logik aufgehoben sind. Sie sind Entscheidungen, die angesichts von Unentscheidbarkeit, Singularität und (im Kommen bleibenden) Ereignissen zu treffen sind.[52]

51 „Die Bedingung für das Erscheinen des Subjekts (= Entscheidung) ist, dass es nicht unter irgend einen strukturalen Determinismus subsumiert werden kann" (Laclau 1999: 127).

52 Mit Ulrich Bröcklings soziologischer Perspektive auf Subjektivierungsprozesse erscheint Subjektwerden als „etwas, dem niemand entgeht und das zugleich niemandem gelingt" (Bröckling 2007: 30). Soziologisch lässt sich der Prozess beschreiben; bildungsphilosophisch bedarf es angesichts dieser Beschreibung eines Einsatzes, der Bildungs- und Erziehungsprozesse angemessen reflektiert. Soziologisch zeigt sich: „Der Mensch wird zum Subjekt, weil er sich zu dem erst machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er

Die passierten Formationen zeigen weniger Subjektpositionen[53] an, als dass sie Wege, Bewegungen als Transformationen in den Blick nehmen. Diese *shifts* verweisen dabei auch nicht auf Blickwechsel zwischen Pädagogik *oder* Philosophie; viel eher verfolgen sie aus philosophisch-pädagogischer Perspektive die Veränderungen im Subjektverständnis von einer modernen Identitätslogik hin zu differenztheoretischen Zugängen. In unterschiedlichen methodischen Ausrichtungen und unter unterschiedlichen pädagogischen[54] Leitbegriffen wie Bildung und Erziehung, verweisen sie auf eine Subjektivierung, die den Anderen anerkennt, auch wenn der Andere die identitätslogische Subjektfassung mehr als irritiert und sich als für sie unfassbar erweist. Gerade dort riskiert (sich) ein anderes Denken, in dem das souveräne Subjekt nicht als Richtschnur zur Verfügung steht.

Viel eher zeigen die Formationen deutlich an, dass das Subjekt angesichts von Welt- und Anderen-Verhältnissen zum Subjekt wird und sich weniger autonom und souverän als heteronom nicht-souverän konstituiert. Damit zeigt sich auf der Suche nach einem (souveränen) Subjekt nie bloß ein einzelnes Subjekt, dessen individueller Bildungs- oder Erziehungsgang zur Disposition stünde, sondern es zeigt sich auf der Suche nach dem einzelnen Subjekt immer auch schon dessen Verwobenheit in Sozialität und Welt. Dennoch suspendiert diese Diagnose nicht den singulären Akt; sie irritiert jedoch jede Setzung von souveränem Sprechen und souveränen (Sprech-)Akten. Auch pädagogisch-philosophisches Sprechen und Denken bleibt verwiesen an singuläre Einsätze des Sich-Riskierens in Handlungen und Entscheidungen, auch angesichts von erkenntnistheoretisch nicht zu sichernden Grundlegungen im Verständnis des Menschen als Subjekt.[55]

Wenn die großen und kleinen Fragen nach der Souveränität des Subjekts auch immer die Fragen nach Sozialität, nach Gesellschaft und damit auch politische Fragen anspielen, dann tangieren sie damit direkt die Genese von Souveränität. Wenn Souveränität in unserem Diskurs und in unseren Axiomen omnipräsent ist, dann verweist das auf den theologischen Ursprung von Souveränität: Der wahre Souverän ist Gott (vgl. Derrida 2006: 156). Von dort aus ist der Begriff dann auf das Volk übergegangen – in der Demokratie – oder an die Nation übertragen worden, mit denselben theologischen Attributen wie

lebt. […] Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (Bröckling 2007: 19). In Foucault’scher Diktion kurz gefasst, erscheint das Subjekt – wohlbekannt – als „Unterworfener Souverän, betrachteter Betrachter“ (Foucault 1980: 377).

53 Vgl. Christiane Thompson 2007, die schon die Frage stellt, ob sich Rede von Subjektivität in Subjektpositionen erschöpft (vgl. Thompson 2007: 404).

54 Respektive der ‚einheimischen‘ Begriffe, wenn es denn ein heimisches Terrain der Pädagogik gibt.

55 Ob es sich dann auf Erziehung oder Bildung bezieht, scheint für die Frage nach subjektiver Souveränität nachrangig.

denjenigen, die man König und Gott zugesprochen hatte.[56] Dieses theologische Erbe bleibt heute dort, „wo man das Wort Souveränität über die Lippen bringt, […] unbestreitbar“ (ebd.: 156). Wie ist mit diesem Erbe umzugehen? Man muss – so Jacques Derrida – den Begriff Souveränität dekonstruieren, darf niemals seine theologische Abstammung vergessen und muss sich bereithalten, ihn überall in Frage zu stellen, wo Souveränität zur Ausübung kommt.[57] Das impliziert eine unnachgiebige Kritik der Logik des Staates, des Nationalstaates und wohl auch der Subjektivitätsformen und -formationen, ohne gesicherter Position und wissender Rückversicherung. Philosophisch-pädagogische Einsätze verweisen auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten von Erfahrung, Entscheidung und Verantwortung diesseits von Subjektivierung und Ent-Subjektivierung, von Zentrik und Dezentrik, von Denken und Handeln, die sich immer schon als riskant erweisen. Das Sich-Riskieren verschiebt nach Jacques Derrida auch „die Konditionen des Widerstandes“ (Derrida 2006: 157). Diese Konditionen des Widerstandes gelte es „neu [zu; ES] erfinden. Einmal mehr würde ich sagen, dass ich je nach Situation gegen die Souveränität *oder* für die Souveränität bin“ (ebd.). Die Frage nach der riskierten Souveränität erscheint somit als eine jener philosophisch-pädagogischen (Frage-)Kontexte, die sich einfachen Lösungen entziehen und ihnen Widerstand entgegen setzen. Sie zeigen damit wiederkehrend ihr transformatives Potential, wenn und wo anderes, neues Denken, Erfahren und Entscheiden und damit immer auch eine Ent-Subjektivierung auf dem Spiel steht.

„Man spielt mit Gedanken, damit sie sich *nicht* ineinanderfügen“ (Canetti 1996: 40).

Literatur

Bataille, Georges (1978): Die psychologische Struktur des Faschismus. Die Souveränität. Hg. von Elisabeth Lenk, München: Matthes & Seitz.

Butler, Judith (2005) : Gefährdetes Leben. Politische Essays, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

56 Angesichts dieser Geschichte der Souveränität die Genese und Geschichte der Subjektivität als menschlicher Selbstbeschreibungsformel nochmals zu lesen, wäre wohl eine lohnenswerte Arbeit, wenn und weil der Mensch erst mit der Moderne zum Subjekt im neuzeitlichen Sinne wird (vgl. Ricken 1999).

57 Eine interessante Lesart von Souveränität von auch politischer Relevanz legt Peter Sloterdijk 2006 vor, wenn er Souveränität als Vermögen denkt, „glaubhaft zu drohen“ (Sloterdijk 2006: 335): „Wenn es zutrifft, daß Souveränität das Vermögen bezeichnet, glaubhaft zu drohen, so erzielen die westeuropäischen Arbeitnehmerparteien und Gewerkschaften ihre höchsten Souveränitätseffekte kraft einer indirekten Klassenkampfdrohung“ (Sloterdijk 2006: 335).

Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Canetti, Elias (1996): Aufzeichnungen 1992-1993, Frankfurt/M.: Fischer.

Derrida, Jacques/Roudinesco, Èlisabeth (2006): Woraus wird Morgen gemacht sein? Ein Dialog, Stuttgart: Klett Cotta.

Derrida, Jacques (2004): Mochlos oder Das Auge der Universität. Vom Recht auf Philosophie II, Wien: Passagen.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2000): Politik der Freundschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (1999): „Bemerkungen zu Dekonstruktion und Pragmatismus." In: Chantal Mouffe (Hg.), Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen, S. 171-195.

Derrida, Jacques (1998): Aporien. Sterben – ‚Auf die Wahrheit' gefaßt sein, München: Fink.

Dzierzbicka, Agnieszka/Sattler, Elisabeth (2007): „Chancengleichheit und Vereinbarungskultur. Von notwendigen Ambivalenzen pädagogischer Doktrinen." In: Henning Schluß (Hg.), Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: VS, S. 49-60.

Foucault, Michel (2001): „Was ist ein Autor?" In: Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, Band I. Hg. von Daniel Defert und François Ewald, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 1003-1041.

Foucault, Michael (1980): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Forster, Edgar/Zirfas Jörg (2005): „Endspiele. Dekonstruktive Einsätze in der pädagogischen Anthropologie." In: Johannes Bilstein/Matthias Winzen/Christoph Wulf (Hg.), Anthropologie und Pädagogik des Spiels, Weinheim/Basel: Beltz, S. 63-99.

Gehring, Petra (1994): Innen des Außen – Außen des Innen: Foucault, Derrida, Lyotard, München: Fink.

Henrich, Dieter (2007): Denken und Selbstsein. Vorlesungen über Subjektivität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (2007): „Verwobene Ansprüche. *Wege der Anerkennung* zwischen Bildung und Gerechtigkeit." In: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.), Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Schöningh, S. 105-121.

Laclau, Ernesto (1999): „Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie." In: Chantal Mouffe (Hg.), Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen, S. 111-153.

Lippitz, Wilfried (2003): „Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft." In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 15-42.

Lippitz, Wilfried (2003a): „Das Subjekt in der Erziehung. Anmerkungen zum pädagogischen Verstehen und Wissen." In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 43-62.

Lippitz, Wilfried (2003b): „Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universaler Gleichheit." In: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 63-109.

Meyer-Drawe, Käte (2002): „Das exzentrische Selbst." In: Jürgen Straub/ Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 360-373.

Meyer-Drawe, Käte (1994): „Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit." In: Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hg.), Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 361-369.

Meyer-Drawe, Käte (1991): „Die ‚Ich als die Differenz der Masken'. Zur Problematik autonomer Subjektivität." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67, S. 390-400.

Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München: Kirchheim.

Michalitsch, Gabriele (2006): Die neoliberale Domestizierung des Subjekts. Von den Leidenschaften zum Kalkül, Frankfurt/M.: Campus.

Mouffe, Chantal (1999, Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus: Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen.

Prange, Klaus (1998): „Differentielle Identität oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst." In: Stephanie Hellekamps (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst Literatur und Fotographie, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 159-168.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster u.a.: Waxmann.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.

Ricken, Norbert (2002): „Identitätsspiele und die Intransparenz der Macht. Anmerkungen zur Struktur menschlicher Selbstverhältnisse." In: Jürgen Straub/Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 318-359.

Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ritter, Joachim (1996): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 9, Basel: Schwabe.

Sloterdijk, Peter (2006): Zorn und Zeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sattler, Elisabeth (2006): „Chancengleichheit." In: Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hg.), Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien: Löcker, S. 59-67.

Sattler, Elisabeth (2006a): „Zur Ethik des nicht-souveränen Subjekts. Judith Butlers Einsätze für Anerkennung, Verantwortung und Menschlich Werden." In: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Ethos – Bildung – Argumentation, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 177-188.

Sattler, Elisabeth (2006b): „Unterwegs zu einem ‚modernen Subjekt'? Bemerkungen zu Vincenz Eduard Mildes Anthropologie in seiner Erziehungskunde im Lichte moderner Subjektivität." In: Ines Maria Breinbauer/Gerald Grimm/Martin Jäggle (Hg.), Milde Revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft, Wien: Lit, S. 187-203.

Schäfer, Alfred (2007): „Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik." In: Norbert Ricken (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden: VS, S. 137-158.

Schäfer, Alfred (2004): „Macht – ein pädagogische Grundbegriff?" In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 145-163.

Schäfer, Alfred (2002): „Abwesende Anwesenheit. Von der Ungleichzeitigkeit der Identität." In: Jürgen Straub/Joachim Renn (Hg.), Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst, Frankfurt/M.: Campus, S. 392-408.

Schäfer, Alfred (2000): „Scham: Das Problem moralischer Subjektivierung." In: Sönke Abeldt et al. (Hg.), „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz: Grünwald, S. 221-233.

Schäfer, Alfred (2000a): „Rationalität – Glaube – Subjektivität. Eine bildungsethnologische Annäherung." In: Walter Bauer et al. (Hg.), Rationalitäts- und Glaubensvariationen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 3, Baltmannsweiler: Schneider, S. 69-86.

Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (2000): „Zwischen Maskierung und Obszönität. Bemerkungen zur Spur der Masken in der Moderne." In: Masken und Maskierungen, Opladen: Leske & Budrich, S. 9-30.

Schäfer, Alfred (1998): „Universalität und Differenz. Zur Ambivalenz modernen Selbst- und Weltverständnisses." In: Ingrid Gogolin/Marianne

Krüger-Potratz/Meinert A. Meyer (Hg.), Pluralität und Bildung, Opladen: Leske & Budrich, S. 115-125.

Stinkes, Ursula (1999): „Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff." In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, S. 73-82.

Thompson, Christiane (2007): „Wo liegen die Grenzen unmöglicher Identifikation? Einige Überlegungen zu ‚Quasi-Transzendentalität' und ihren pädagogischen Folgen." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83, S. 391-407.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Westphal, Kristin (2006, Hg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim/München: Juventa.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Wimmer, Michael (2006a): „Pädagogik – eine Wissenschaft des Unmöglichen? Vom Sinn des Scheiterns und ungelöster Probleme." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 145-167.

Wimmer, Michael (2005): „Wahnhaftes Wissen und gewusster Wahn im pädagogischen Diskurs." In: Karl-Josef Pazzini/Marianne Schuller/ders. (Hg.), Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Annäherungen, Bielefeld: transcript, S. 57-90.

Wimmer, Michael (2000): „Grundloses Vertrauen und die Verletzlichkeit des Anderen." In: Sönke Abeldt et al. (Hg.), „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein". Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz: Grünwald, S. 47-60.

Wimmer, Michael (1994): „Die Frage des Anderen." In: Christoph Wulf (Hg.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim/Basel: Beltz, S. 114-140.

Winkler, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität, Stuttgart: Klett-Cotta.

Self-Confrontations: ‚Socrates‘, Wittgenstein and the Reference to What Cannot be Known

CHRISTIANE THOMPSON, JAMES THOMPSON

Education and *Bildung* are not exhausted in the expansion of knowledge, but rather they are closely connected with the dignity and the legitimation of knowledge as well as with the question of how this knowledge is meaningful for one's own existence. One can say at least that this statement represents one of the oldest leitmotifs of the Western pedagogical tradition. In this context it is held that human beings are not determinate regarding what or who they are. Rather, it is the challenge and responsibility of human beings to determine and to critically reflect all the relevant issues for one's own life as well as for the life of the community. Even the Aristotelian description of human being as *zoon logon echon*, i.e., as talking and thinking living being, thematizes this idea and directs attention toward these questions of human *existence*: In what framework is this existence philosophically graspable, and how does it become the topic of pedagogical reflection?

These questions have been framed all too hastily into a humanistic setting, thereby suggesting the feasibility and determinability of a *humane human being*. In contrast to the highly influential self-elevation of human self-realization in the (pedagogical) modern era (cf. Ballauff 2004, Meyer-Drawe 1998), one can refer to the beginning of pedagogy and philosophy in ancient Greece. In ancient Greece the question of how to lead one's own life was conceived as a personal as well as political *problem* that required considerable attention, specifically with respect to the relevant knowledge and how, if at all, this knowledge can be acquired. Socrates and his *elenchus*, as portrayed in the Platonic dialogues, provides the most salient example for our attention. With his method Socrates was able to lead his interlocutors to the point where the limits of knowledge central to both one's own life and that of the *polis*, i.e., knowledge of the *aretai*, became apparent.

In the German educational-philosophical discourse Wolfgang Fischer has critically dealt with the skeptical and revisionist move of the Socratic *elenchus*.[1] In particular, Fischer worked out to what extent Socratic ignorance and the immanent problematization of world views are pedagogically significant. According to Fischer, the pedagogical relevance of ignorance is captured in the insight that „no one – be it not yet, be it (n)ever – has answered in a conclusive manner the fundamental questions in the mode of knowledge: Reclaimed knowledge is only supposed knowledge; the pillars that warrant its truth lie through the teeth. Then, it is not good to leave people in the frenzy of their knowledge, for within this state they undermine and block that from which knowledge and the desire for knowledge originates: i.e. questioning and thinking“ (Fischer 2004: 130, our transl.). In Fischer's view, the pedagogical significance of the Socratic *elenchus* lies in pointing out the limits of knowledge, and thereby thrusting people back upon their own thinking and questioning.

Even today the question of the pedagogical significance of the Socratic elenchus has not faded away. How do knowledge and ignorance at all relate? Is there a pedagogical productivity to ignorance? Does a non-affirmative attitude which constantly questions how we approach thinking lie at its core? In relation to Fischer's engagement with Socrates – and also with his own skeptical-transcendental critical approach – the question of whether or not the approach of skeptical pedagogy can be legitimated has unfortunately been limited to the education-philosophical horizon of „destructivity“ and „constructivity“. Doubt has been cast upon the „real-world feasibility“ of a pedagogy that claims to act upon the denial of that which is false (cf. recently Reichenbach 2007: 211). Furthermore, a marginalization of fundamental, theoretical reflection has taken place in favor of an efficiency-oriented approach to education.

In our judgment, it is disappointing that the educational(-philosophical) discourse has accepted the categories „destructive“ and „constructive“ without having dealt further with the question regarding the relationship between knowledge and ignorance. The model of pedagogical action has already decided on the standards of pedagogical quality. The question regarding the pedagogical productivity of this relation as well as the question concerning the possibility of it being the object of pedagogical reflection fades into the background.

By way of example, we are interested in the way Socrates is able to make his interlocutors aware of their own existence and to illustrate that one's own

1 Cf. Fischer 1997: 83ff. and even more comprehensive in Fischer 2004: 94ff. Fischer's own skeptic-transcendental critical approach (1989) bears strong connections to the Socratic elenchus (cf. Ruhloff 1999a, 1999b and Schönherr 2003). We take the opportunity here to remind the reader of the highly analytical and stringent advancements of Wolfgang Fischer (1928-1998).

selfhood is attached to the question of the virtues – to make them take care of their own lives. Beginning with Kierkegaard (who drew liberally from Socrates), this highly important problem has been discussed as a problem of „indirect communication“. Kierkegaard employs this method because he believes a direct approach to the reader fails when what is to be discussed focuses on the existential relations of the one addressed. The indirect method leads the reader to him- or herself and allows the reader to comprehend that, within the framework of the medium itself, it is the reader's existence that is at stake.

In this essay we intend to expose the relationship between the limits of knowledge and its meaning for one's own self. We will trace this relationship first with regard to the Socratic *elenchus* in Plato's dialogue *Charmides*, and from there move over to Ludwig Wittgenstein's earlier work, the *Tractatus logico-philosophicus*. Both of these texts offer themselves for our approach because they are modelled as a „process of discovery“ (Conant 1997). In this process the limits of knowledge quickly become apparent in the personal relationship regarding the addressee: The meaning of these two texts can only be grasped beyond their explicit givenness.[2]

Taking the oracle of Delphi as our point of departure, we will first analyze the occurrence of the *aporia* for the different dialogue participants in the final part of *Charmides*, and then attempt to show *how* the determination of knowledge is breached. In the second part, we will examine Wittgenstein's strategy of confronting the readers with the limits of representation by letting them walk the path of representation. In the third part of the paper we will make some concluding remarks regarding the relationship of *Bildung* and ignorance.

The Socratic *elenchus* as Pedagogical Practice: *Charmides* and the Visitation of the Self

According to Socrates, the Oracle of Delphi's pronouncement that no man was wiser than he represents an important point of departure for testing and refuting his interlocutors. Confused by this decree, Socrates sets out to question reputedly wise men in order to find someone wiser than himself (see Apol. 21b and Fischer 2004: 87-88). Socrates proceeds very much in accordance with the Oracle because its cryptic assertions represented the opportunity and the point of departure for self-reflection and self-examination. Accordingly, the cult site of Delphi – dedicated to the God Apollo – was associated with the demand to „know thyself“. And „to know oneself“ pre-domi-

2 Peperzak (1998) has resituated philosophical work, the *legein ti kata tinos*, in the dialogical situation and clarified the constitutive function of interaction for philosophy. We do not agree with Frost (1999) that Plato's dialogues cannot stay true toward the dialogue.

nantly meant to be in full awareness of humans' limited position regarding knowledge in comparison to the gods. That the Oracle's prophecy does not provide specific information, but rather constitutes a riddle[3] to which the recipient of the assertion must dedicate herself, accords with a fragment from the pre-Socratic thinker Heraclitus: „The Lord of the Oracle in Delphi neither speaks out nor conceals the matters but gives indications" (DK 22 B93, our transl.).[4] For those seeking its advice, the Oracle's insight represents the *beginning* of an engagement with oneself.

In his studies of the ancient world, Foucault has demonstrated that the oracle's call to self-knowledge was commonly too epistemologically and theoretically conceived. The appeal to know thyself, according to Foucault, is tied more closely to the maxim: to search and become more concerned with oneself (see Foucault 1993: 28f.).[5] It is precisely this dealing with oneself, the *epimeleia heautou*, which moves Socrates to take the Oracle's pronouncement as his point of departure both to reconsider his own existence and as inspiration to get others to care about their own souls (Apol. 29e).

In order to analyze how Socrates attempts to realize this pronouncement as well as how self-concern and the limits of knowledge are interwoven, it is helpful to take a closer look at Plato's dialogue *Charmides*. This dialogue depicts Socrates as a forceful skeptic.[6] Here, self-investigation and the question concerning the limits of knowledge represent the main points because the dialogue is primarily concerned with „*sophrosyne*", a term that is inadequately captured by the concepts „temperance" and „moderation". „*Sophrosyne*" is traceable to the concept „*phren*",[7] which in turn is the origin of the word cluster around „*phronesis*". A person who is „*sophron*" is in a position to do more than just arrange and judge the situation-related state of affairs. This perspicuous insight or structuring estimation implies an obligation to understand both oneself and one's own actions.

---

3 The prophecies of the oracle in Delphi have frequently been accompanied with the expression „*tauta phrazeste*" („Think these issues over!"). The Greeks have been conscious regarding the challenges the riddle imposes on them.

4 The Greek original for indication reads „*semainein*". It means to be a sign or suggestive of something.

5 This is in turn the point of departure for Foucault's engagement with the ancient world.

6 Wolfgang Fischer has placed this dialogue in the centre of his attention in order to analyse the Socratic negation of knowledge: cf. Fischer 2004: 96ff. There has been a constant discussion whether the Socrates of the early Platonic dialogues is an authentic presentation of the historical Socrates. Fischer (2004: 29-82) has dealt extensively with this question. Cf. also Penner 1992.

7 „*Phren*" literally means diaphragm or phrenic. According to the Greek view, it is the dividing line in the body that is responsible for keeping everything in proper place and particularly, to separate the higher from the lower organs.

The dialogue follows Socrates who, upon returning home from the war, meets the young and handsome Charmides. Critias (Charmides' uncle) suggests to Socrates that Charmides is exceptionally clever and temperate. As a „treatment" intended to alleviate the headache Charmides currently suffers from, Socrates proposes a discussion concerning „temperance". Charmides' traditional attempts to answer the question, e.g., temperance is a state of calm, a critical stance or even a shyness, are analyzed and then refuted. As the dialogue progresses, Critias adopts the position that „temperance" means „to do one's own work to attain the good" (*to ta heautou prattein*). Subsequent to the conceptual approaches that Critias continues to offer, a discussion arises whether *sophrosyne* can be understood in terms of a form of knowledge that captures the relation to the subject of knowledge or ignorance, i.e., to the person who does (not) know. At this point in the dialogue, it appears as if Critias is going to prevail in that he resists Socrates' challenging questions, for these seem more focused on refuting him, Critias, than on getting to the bottom of temperance. However, because Critias cannot offer a plausible account of a knowledge concerning that which one (does not) know the dialogue results in an aporetic conclusion.

However, the concept of *aporia* does not satisfactorily characterize the situation at the end of the dialogue. In other words, the unresolved situation should not be reduced to the insight that after the various unsuccessful attempts (to determine what „temperance" is) no reliable determination is possible and that it appears necessary to once again meet and discuss. Toward the end of the dialogue, the reader's attention is directed toward the interlocutors and specifically how they *partake* in the dialogue with Socrates. Charmides utters, at the end of the dialogue,

> I am sure that I do not know, Socrates, whether I have or have not this gift of wisdom and temperance; for how can I know whether I have a thing, of which even you and Critias are, as you say, unable to discover the nature? – Yet, I do not quite believe you, and I am sure, Socrates, that I do need the charm, and as far as I am concerned, I shall be willing to be charmed by you daily, until you say that I have had enough (Charm. 176a-b, transl. Jowett).

In this quotation, the participants of the dialogue are presented as being equally ignorant regarding the question of temperance. However, from the quotation we can conclude that Charmides is suspicious of Socrates. There is something else – *some* knowledge regarding temperance. It is interesting that Socrates is willing to meet again with Charmides even though he himself – in the middle of the dialogue – vigorously insisted his own ignorance regarding the discussed matter (Charm. 165c). The dialogue gives a hint that there is more to say about the matter than that the question regarding temperance re-

mains unanswered. With his remark Charmides shifts the view towards the dialogue participants' *relation to temperance*. The reader wonders how the three interlocutors' relation to the discussed matter can be described and in what way their relationships are relevant for the discussed matter itself.

The participants of the dialogue comport themselves very differently toward the challenge of what there is to say about temperance. Critias is a dialogue partner who is familiar with the Sophistic ‚education'. He presents himself as someone who has sufficiently dealt with the *aretai* and with *sophrosyne*, in particular. Yet, the reader notices that Critias does not enter into the dialogue with a firm position that is well thought out. Rather, he deliberately introduces word distinctions that are not germane. He refers to traditional views and shifts from one opinion to another. Utilizing these techniques, Critias rather seems to withdraw from Socrates' questions than to confront them. Critias treats the answers that he gives as something that does not have anything to do with his own life. Even though Critias is eager to enter into the dialogue, he does not show any interest by the end of the dialogue to meet again in order to continue the discussion. Rather, he seems to be relieved that the focus of the dialogue moves back to Charmides.

Charmides takes up a different relation to the discussed matter. The above mentioned quotation shows that he is in a different position than at the beginning of the dispute. Charmides *retreats* from the decision of whether or not he is in possession of temperance because of the insight of how difficult it is to determine the criteria for such a proposition. Yet, he requires Socrates to meet again with him. According to Charmides, *there is something that Socrates has to offer* but it is unclear what it is: „I am not fully convinced of your ignorance," Charmides says, insisting that, „I am sure that I need to be charmed by you" (Charm. 176b). „Charmed" is the translation of „epodes/epaidein" which means to be overwhelmed by a song or to be enchanted. Socrates' harsh and relentless elenchtic practice is described with a term that is rather associated with the sophists, i.e. their attempt to flatter their audience by their speeches, or with the storytellers who deliberately combine themes without delving into their true state of nature (*mythologein*). Without engaging the criticism of the sophistic movement and of poetry found in the Platonic opera, we wonder whether the term „enchantment" precisely takes up the borders of knowledge experienced in the discussion on temperance between Socrates, Charmides, and Critias. This understanding would mean that the Socratic *elenchus* operates on the *very impossibility* to put in explicit terms[8] what temperance is about.

8 Wolfgang Wieland (1999) has attempted to grasp these limits of the explicit by distinguishing propositional from non-propositional forms of knowledge. We agree with Wieland that the borders of what can be made explicit are decisive. The distinction of propositional versus non-propositional knowledge gives the

In view of this impossibility, the meaning of Socrates' engagement with the dialogue participants changes: The elenchus does not only invalidate the definitions of temperance that were given by Charmides and Critias. It *shows* that the constitutive relationship between the *aretai* and the (health of the) soul *cannot be put in explicit terms or arguments*. The terminology of knowledge is improper to grasp this relationship. Yet, the experience of its inadequacy indicates that which goes beyond the order of knowledge.

Put in these terms, Socrates' elenchus amounts to a pedagogically initiated *visitation of the self*. According to Socrates, it is – from the very beginning of the dialogue – out of the question that the discussion on temperance needs to relate in a specific fashion to the people participating. Correspondingly, Socrates requests Charmides to examine himself (*skeptomai*) and formulate his answers *on the grounds of his self-inspection*. Socrates' questions point toward that which cannot be phrased in the language of knowledge and arguments. The ignorance (*Nicht-Wissen*) that we encounter here is not of the same kind as, e.g., failing to know what the abbreviation „UDHR“ stands for. This kind of ignorance denotes the necessary and inevitable reference to our own existence, a reference that cannot be identified clearly but shifts along with our attempts to grasp it.

However, being a necessary and inevitable reference, ignorance does not become a reassuring force in everyday life. Rather, the visitation of the self leads to a bracketing of the self and its pretences of knowledge. One could speak of an active and responsive ignorance[9] – a determining force that itself cannot be determined. Correspondingly, Charmides sees himself as dependent on future discussions with Socrates: A further enchantment that might allow him to experience the borders of knowledge. This track is the philosophical life – as a matter of fact: it is the track of temperance itself without being able to determine how far along one is on this very track.[10] The ‚care of the self‘ might bring about *eudaimonia* (happiness) – however, the human perspective on this issue proves again to be limited.

---

entire Platonic opera a different appearance – from the doctrine of the forms to Plato's extensive criticism of writing in the *Phaedrus* to his rigid criticism of the Sophists. However, even though Wieland's approach promises undoubtedly further insights, we will refrain from the distinction of (non-)propositional knowledge in the present context. The reason is twofold: First, we think that the terminology is not helpful for further investigating into the limits of knowledge, and secondly we are not so much worried about Plato but about the Socratic elenchtic method (as presented by Plato).

9 This notion contradicts the everyday understanding of „ignorance“ that is mostly associated with forms of indifference and a dull apathy.

10 The attachment to the *aretai* is founded *by* an engagement with them. However, this happens in a way which does not nullify the difference between man and god. Alfred Schäfer (2005) has engaged in a similar systematic figure by analyzing the Socratic elenchus as initiation practice.

Critias – in contrast to Charmides – leaves the dialogue scene without having experienced what ignorance is about. We can conclude from his example in *Charmides* that Socrates' method of indirect communication is not in and of itself successful. The pedagogical relationship is fragile. It withdraws from arrangement and plan and remains strictly oriented toward the addressee.[11] Socrates' *elenchus* is a matter of involvement and the ones who are not drawn into this sphere remain outside and embarrassed because of the disclosure of ignorance. The reader of Plato's *Charmides* is aware that Critias will become one of the forty tyrants and thereby show that he last lost the question of temperance.

Tackling the Limits of Knowledge and Representation: Wittgenstein's *Tractatus*

While it is broadly conceded that the interaction between Socrates and his interlocutors can be viewed in pedagogical terms, the same cannot be said of Wittgenstein's philosophical works. Only recently has a more prominent systematic-pedagogical reading of Wittgenstein been undertaken, albeit with a pronounced emphasis being placed on his *Philosophical Investigations.*[12] Given the fact that Wittgenstein has dealt intensively with the dimensions of knowledge and ignorance, certainty and uncertainty, and that he was always concerned with our relationship to the world, the delayed response within the pedagogical reception is difficult to understand.[13]

For the education-theoretical significance of ignorance we turn to Wittgenstein's early work: the *Tractatus logico-philosophicus*. After a short overview of this approachable yet inscrutable work, we will look at the difference defining it: the difference between the sphere of representation of states-of-affairs as well as facts and the sphere of that which exceeds the limits of representation – a sphere which is yet existentially meaningful. From this point,

11 This strict reference to the addressee allows us to explain why this practice must appear as disproportional toward outside viewers of the dialogue.

12 We only want to point briefly toward the most important publications in this area: Smeyers/Marshall 1995; (in reference to Wolfgang Fischer) Dörpinghaus 2003; Ramaekers 2003; Platzer 2007; Peters/Burbules/Smeyers 2008. These publications deal with the role of skepticism for educational phenomena (e.g. learning) and educational research. However, especially the more recent publications also deal with the educational dimension in the philosophical work of Wittgenstein. The Anglo-American discourse has in some respects a stronger tradition in reflecting the significance of Wittgenstein's thoughts for educational research.

13 In the Anglo-American philosophical reception, the idea that Wittgenstein's thought (in both his early and later texts) is *therapeutic* in nature is important; a description he himself later used to characterize his approach. See such authors as Stanley Cavell, J.C. Edwards, and various *New Wittgenstein* interpreters.

we then ask about the meaning this difference entails in the reader's relationship to herself.

Wittgenstein's *Tractatus logico-philosophicus* certainly belongs to the more enigmatic texts of philosophy. In a work not even 80 pages long, the author claims to more or less have solved the problems of philosophy. The structure of the text is made up of propositions accompanied by an unusual and intricate numbering system,[14] both of which suggest logical argumentation and rigidness of sense. Complicating matters, the first section of the book appears to consist of a set of *concluding* statements beginning with a statement which rhymes in the original German „The world is all that is the case" (TLP #1). And while the *Preface* does provide the reader with a clue as to the point of the text, the message is more than cryptic: „What can be said at all can be said clearly, and what we cannot talk about we must pass over in silence" (TLP, *Preface*).

For anyone acquainted with Wittgenstein's earlier work, these two statements will certainly sound familiar. However, what they entail is much more complicated and difficult to explain; for the statements themselves do not remain, strictly speaking, in the realm of expression and language: They presume a perspective beyond what is accessible to us. Thus, the first glance at the *Tractatus* already shows that the text does not remain in the rigid realm of representation. It is pointing toward something else – something that is perhaps best described utilizing the distinction of the „sayable" and the „unsayable" or „saying" and „showing".

Wittgenstein was clearly aware that the limits of representation cannot be grasped from within representation. In an often cited letter to Ludwig von Ficker, he claims that the more important part of his work lies in that which is *not* written, i.e. the ethical part (Wittgenstein, 1980: 96). In this remark, Wittgenstein confirms a perspective that exceeds the realm of representation. And even more important: The significance of the *Tractatus* for the reader precisely lies in that which *is not said* in the book. Contrary to what appears to be a text focused on epistemological issues of language and logic, the reader is confronted with a book that is supposed to *complement* a book that cannot be written. In the following, we will first describe how the distinction of „saying" vs. „showing" unfolds within the text.

From the outset, the reader of the *Tractatus* is put on the path of logical argumentation. Wittgenstein presents an intricate system of propositions that brings the reader into contact with the logical categories that determine the representation of the world. Two aspects are worthy of note here. First of all,

14 Each proposition is given a number that not only designates that particular proposition, but also the proposition to which it refers. For example: 2, 2.01, 2.011, 2.012, 2.0121 etc. The majority of the seven ‚main propositions' 1-7 include this fairly complex substructure.

the rigidity and solidity of structure needs to be pointed out: By reducing his thoughts to a network of propositions, Wittgenstein narrows the path of thought that the reader may tread while reading the *Tractatus*. Moving from the main proposition to definite explanatory propositions, the reader is not provided with a further reaching context or theoretical framework. Rather, she is bound to a pure logical structure constituted by the numbering system, on the one hand, and to a defining semantics as well as mathematical notations, on the other.

Secondly, the propositions offered in the *Tractatus* provoke an involvement on the reader's part by giving herself over to the attempt to understand the logical structure of language and the world. Entering the *Tractatus*, the reader is obligated to leave behind the indistinctness and confusion of everyday speech. The reader is, in other words, admonished to break with her everyday views and commit herself to a perspective of analysis and clarification. This perspective, however, affects her view regarding herself and the world; for the *Tractatus* is precisely dealing with language and thought – with reality. From here we can conclude that the reader will invest herself in comprehending and understanding what the *Tractatus* has to offer. In a way very similar to Kant in his *Critique of Pure Reason*, the reader of the *Tractatus* is committed to a critical delineation regarding what it makes sense to say.

Both aspects – the rigidity of logical structure as well as the reader's commitment to the clarifying analysis – need to be stressed explicitly in order to judge adequately the ‚turning point' that the reader encounters toward the end of the book. Here, the reliable logical ground is pulled – like a rug – out from under the reader's feet. The entire *Tractatus* builds from the idea that in the light of logical achievement, language is related to statements and states-of-affairs (which in turn reflect the constituents of the world). However, the *Tractatus* itself precisely does not remain true to the assignment of critical and regulating intervention because it consists of statements *about* the world, about the nature of representation and their logical form. This task is one that language (in light of a rigid theory of representation) is incapable of achieving. By performing the analysis (in the way it is required to be performed according to Wittgenstein), the entire analytical endeavor comes in jeopardy of self-refutation.

Yet, it is the very experience of inadequacy and failure that allows the reader to glimpse the limits of knowledge and her ability to know. In this respect, the text and its structure serve a purpose beyond the actual content of the statements. In the very moment that the primary goal of logical intervention fails, the *Tractatus* opens the realm toward that which escapes representation. The success of Wittgenstein's endeavor lies, so to speak, in the possibility of bringing about the failure of the endeavor. The success lies beyond the „inner limit" that his insight into representation allows us to trace out. Put in

different terms, the insights gained are neither representable nor directly expressible – they can only be *shown*.

When we actually reflect upon what is expressible or sensical, according to Wittgenstein, one is struck by just how narrow this field of language is compared to the variety of propositions we actually use. In #4.11, Wittgenstein affirms that the sensical realm is synonymous with that of the natural sciences. Notably, he excludes philosophy from the (natural) sciences, and thus from treating the sensical realm. This is to say that all ethical, aesthetic, and metaphysical statements do not belong to the sensical realm. According to Wittgenstein, they only mimic[15] the structure of sensical statements, because they utilize the structural form of facts or states-of-affairs.

However, in light of that which exceeds representation, metaphysical, ethical, and aesthetic statements are analogously not denied their meaning outright: Wittgenstein distinguishes between mere nonsense and a significant nonsense or nonsense that points toward something more (cf. TLP #6.522 and 6.54). On the one hand, they are devaluated because they can neither be the object of representation nor the object of knowledge. On the other hand, they become highly esteemed because of their constitutive role for the realm of representation. This role can be described as a negative critical function – very similar to the significance of the *thing-in-itself* in Kant's *First Critique*. For Wittgenstein it means a liminal concept that marks the limits of possible knowledge: the limits of representation.

Over and beyond the critical delineating function of statements that exceed the realm of representation, Wittgenstein ascribes a positive significance to the nonsensical– and perhaps this thought is also not unlike Kant's point of view in the *Critique of Pure Reason*. Wittgenstein claims the inability to remain within the boundaries of representation. He makes this claim not only because something like a boundary or a limit seems to be unavailable within the limit (see above). Wittgenstein sees the subject itself – it is the subject through which good and evil enter world (cf. #5.632) – as the limit of representation. We interpret the liminality of the subject, its relations to what is ethical, metaphysical, etc. as a *decentering, and yet grounding move* with respect to the world. What does this mean with respect to the reader's relationship toward the world as well as to herself?

According to our reading, this question is essential to the *Tractatus*, because we conceive of it as a primarily *ethical book*.[16] The *Tractatus* goes beyond the epistemological questions of what can be the object of representation

15 Fahrenbach (1997) has analyzed more thoroughly this misuse of language.

16 As we have already seen, Wittgenstein points out the ethical dimension of the *Tractatus* himself. However, in the present context, the term „ethical" implies more than a reference to ethical statements. It means that in the present context the relation between Wittgenstein and the reader is substantial.

and of how our language is structured with respect to the world. By touching on the question how we can relate to world and ourselves, Wittgenstein moves the focus toward how we can situate ourselves at all with respect to the world. And here, we are confronted with the fact that neither our issues can be part of the representational realm (and therefore they will always lack a final logical clarification or reasoning) nor can we ourselves situate *ourselves* within given representational contexts. We are always in touch with the limits (as being those very limits). Yet, we are also beyond representation. It is this unwritten or invisible part of the *Tractatus* (cf. J. Thompson 2008) that gives the book a „mystical end“. „End“ is, here, to be taken in a literal sense, on the one hand, and in the sense of „meaning“ or „purpose“, on the other.[17]

It is by the end of the book that the reader may realize that this book, strictly speaking, is a *work of nonsense* (TLP #6.54). In the last sections of the book, the reader is confronted with what appear to be interjections disrupting the previous discussions of language and world. These statements can be read as the outcome of what had gone on before. In the second to last passage of the text Wittgenstein equates the propositions to a ladder that once climbed must be discarded; for the ladder is illusory, and therefore can provide no real ground or stability from which to move outside the world or gain reliable insights regarding ourselves or our ethical questions.

How is the *Tractatus* supposed to alter the reader's relationship to the world as well as to herself? If Wittgenstein declares philosophy a nonsensical program, how can the reader take a stance at all? According to Wittgenstein, it is necessary to engage in logical clarification and thus, engage in drawing boundaries (while at the same time being aware that it is impossible to stay within the boundaries). However, the approach remains indirect: From Wittgenstein's point of view, the reader should not engage in and generate nonsensical (philosophical) propositions (as it is done here). Philosophy, then, is the permanent critical activity of drawing limits (TLP #4.112) and by doing so: 1) preserving that which exceeds representation and 2) soothing the frustration of being unable to get hold of that which actually matters with respect to the meaning of life.

At first glance Wittgenstein's interpretation of philosophy might appear as a philosophical program of bewilderment, a program that in view of the existence of fundamental boundaries obligates the philosopher to practice silence. Logical analysis and the self-investment into a „life of knowledge“ (Wittgenstein 1969: 81e) seem to be a successful way to come to terms with the intrusion of ethical issues in our lives. However, this „coming to terms“ must not be interpreted as an exclusion of the ethical, metaphysical, and

17 This interpretation goes, in some sense, too far: In this article, we have put in terms, what, according to the *Tractatus*, can only be a matter of *showing*.

mystical. Rather, philosophy can be interpreted as a therapeutic activity, i.e. an activity that coerces us to face our liminality and make it present to us. The most problematic feature of everyday speech and traditional philosophy consists in the belief that ethical issues can be treated as matters of representation, and thus, as being external to ourselves and how we relate to the world.

Certainly, this therapy never ends. Wittgenstein's demand of the philosophers to come to silence does not primarily mean to retreat from positive statements, but by being silent perform a pertinent solidarity towards that which cannot be put in words. According to this interpretation, the resolution of philosophical problems through logical analysis and silence does not mean that they are removed, but rather, that they have found their adequate space and are present in this very way.

Bildung and Ignorance – Some Concluding *and* Incipient Remarks

The readings of Plato's *Charmides* and Wittgenstein's *Tractatus* present two kindred engagements with the limits of knowledge. In the *Charmides*, one encounters a different kind of ignorance than how it is usually conceived, i.e. as a contingent gap. By inviting Charmides to examine himself, Socrates points toward that which cannot be formulated in the language of knowledge because it relates to Charmides' own existence. This relation, however, is not at his disposal and this is why ignorance cannot lead to self-contentment but requires a further engagement with the matter of temperance. A bracketing or visitation of the self takes place that enables a criticism regarding Charmides' pretences to know. The experience of ignorance eventually opens the always insecure path of a philosophical and virtuous life.

In Wittgenstein's *Tractatus*, a clarification of the status that the limits of representation and knowledge have for us is of primary importance. However, *how* we approach and circumscribe this limit via logical argumentation and thetic statements plays a central role. Both our ignorance of these limits and more importantly of our existence is something hidden by representation. Knowledge of the world, we find out, touches neither the ethical or aesthetic dimensions of our lives, nor our relationship to the world. It is through this failure of representation, a rupture in our mode of engagement with the world, that our existence becomes manifest. For Wittgenstein, this rupture is something that cannot be dealt with in a direct manner. Rather, the reader is led along the path of logical analysis to find out that it is impossible to remain on

this path. A solidary[18] silence towards that which cannot be put in words is required in the end.

For both the philosophical approaches presented, here, the limits of knowledge are decisive for the question of human self-determination – the question of *Bildung*. In both approaches, it is neither positive knowledge nor the availability of knowledge that allows for the essential change of perspective. Rather, the change of perspective comes about in the moment it becomes clear that the limits of knowledge are not external to knowledge, i.e., that they are constitutive for knowledge. Put in different terms, our trust and belief in knowledge might keep us from coming to terms with what temperance is and with what the ethical in general is about. Correspondingly, both the Platonic Socrates as well as Wittgenstein regard their pedagogical undertakings as a practice where the basis of our beliefs, i.e., that which is taken for granted in everyday life and everyday speech, is itself called into question. Socrates, as presented by Plato, and Wittgenstein take their interlocutors to the heart of the matter by putting them on the path of knowledge and showing them how this path fails.

However, there is also a difference between the two readings presented here. Socrates clearly sees the significance of another meeting with Charmides. The dialogue is carried on by envisioning a future even though the future engagements will never provide a satisfactory answer regarding the question of temperance. For the ancient world, in other words, the explicit engagement with the virtues remains a viable path even though it becomes clear that the transcendental ground of knowledge proves itself to be transcendent with respect to our attempts at comprehension. Wittgenstein's *Tractatus*, by contrast, leads the reader into silence as the ultimate comportment toward the limits of knowledge: It is conceived as a ladder that once climbed must be discarded. Given the „transcendental homelessness (Lukács) of knowledge" (Gamm 1994: 39, our transl.) in the modern era, this conclusion might not be surprising. As a consequence, Wittgenstein not only refers to the limits of knowledge, but also to the limits of representation in general.[19] Representation – and this even refers to the most evident natural phenomena – takes

18 This solidarity is reminiscent of Adorno's solidarity with metaphysics in the moment of its downfall.

19 For the later Wittgenstein, the grounding and understanding of knowledge will become a question of practices and usage. Along these lines, the meaning and legitimacy of knowledge will itself become a matter that cannot be determined once and for all, but needs to be seen in a heuristic network of language games and family resemblances. It is here that we arrive at the full meaning of modern contingency, where the authority of knowledge becomes something procedural and temporal. The fabrication of knowledge in relation to social practices is, however, not our theme in the present article.

shape in view of a liminality that cannot be disclosed from within the sphere of representation.

In our view, it is astounding that in the educational sciences the present discussion surrounding the questions of ignorance and uncertainty is very vivid (cf. e.g. Helsper/ Hörster/ Kade 2003) while at the same time the conceptualization of *Bildung* is strongly linked to a positively determined understanding of knowledge and competences. In other words, despite the amplification of reality and the inexplorable horizons of referentiality and contextuality, the positive relation of determination between subjectivity, knowledge, and reasoning regarding *Bildung* remains unaltered (cf. Schäfer 2007). No matter how the development of competences is understood – be it, for example, oriented toward individual actionability, be it the outcome of a self-directed process – in all of these approaches, a strong subject is assumed that has (fallible) knowledge at its disposal. Ignorance and uncertainty decline to an exterior condition in the subject's handling of knowledge (which always remains an object of changing relevance). *Bildung* is, here, seen as a permanent self-adaptation to the requirements that the subject is thought to be able to identify unambiguously.

In contrast to this widely held understanding, the readings of Plato and Wittgenstein take up a distanced position toward a strong and self-transparent subject. The subject of *Bildung* is not a subject of knowledge, but, rather, a subject of ignorance (cf. C. Thompson 2005). All attempts to regain a solid referential viewpoint will sooner or later fail[20] and leave the self in the indeterminable gap between knowledge and its grounds.[21] *Bildung*, in this respect, remains heterogeneous to the order of knowledge. Thus, the *Charmides* and the *Tractatus* attempt to direct our attention towards the liminality of educational relationships, on the one hand, and to put more effort in the conceptualization of the heterogeneity between *Bildung* and the order of knowledge, on the other.

The constitutive nature of ignorance that has come to the fore in the presented readings can be interpreted as an important first step in overcoming the interpretation that links ignorance to an over-intellectualized understanding of reflection or the inevitability of a dull narrow-mindedness. It is a future task of educational philosophy and research to substantiate the impossibility of locating the self (or oneself) in processes of education and *Bildung*, and from

20 This holds true for the Platonic Socrates as well as for the Wittgenstein of the Tractatus.

21 In an article from 1996, Michael Wimmer has thematized „the gift of Bildung". We believe that Wimmer's thoughts regarding a distancing of the self and an irreducible difference in the realm of knowledge is not incommensurate with the path that we stroke. Cf. also Derrida's thoughts on knowledge and the event (2003).

here to rethink the positivity of knowledge, its legitimation, and its subjective significance.

Bibliography

Ballauff, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre, Baltmannsweiler: Schneider.

Cavell, Stanley (1999): The Claim of Reason: Wittgenstein, Scepticism, Morality and Tragedy, New York: Oxford University Press.

Conant, James (1997): „Kierkegaard's *Postscript* and Wittgenstein's *Tractatus*: Teaching How to Pass from Disguised to Patent Nonsense." In: Wittgenstein Studien, 4 (2). http://sammelpunkt.philo.at:8080/519/ (Zugriff am 13.1.2008).

Crary, Alice/Read, Rupert (2000): The New Wittgenstein, Milton Park: Routledge.

Derrida, Jacques (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen, Berlin: Merve.

Diels, Hermann/ Kranz, Walther (1992, Hg.): Die Fragmente der Vorsokratiker. Band 1, Hildesheim: Weidmann.

Dörpinghaus, Andreas (2003): „'… und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen.' Zum Verhältnis von pädagogischer Skepsis und Sprachkritik." In: Norbert Meder (Hg.), Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 55-70.

Edwards, James C. (1985): Ethics Without Philosophy: Wittgenstein and the Moral Life, Tampa: University Presses of Florida.

Fahrenbach, Helmut (1997): „Grenzen der Sprache und indirekte Mitteilung. Wittgenstein und Kierkegaard über den philosophischen Umgang mit existentiellen (ethischen und religiösen) Fragen." In: Wittgenstein Studien, 4 (2). http://sammelpunkt.philo.at:8080/520/ (Zugriff am 13.11.2007).

Fischer, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988, Sankt Augustin: Academia.

Fischer, Wolfgang (1997): Kleine Texte zur Pädagogik der Antike, Baltmannsweiler: Schneider.

Fischer, Wolfgang (2004): Sokrates pädagogisch. Hg. von Jörg Ruhloff und Christian Schönherr, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Foucault, Michel (1993): „Technologien des Selbst." In: Luther Martin/Huck Gutmann / Patrick H. Hutton (Hg.), Technologien des Selbst, Frankfurt/M.: Fischer, S. 24-62.

Frost, Ursula (1999): „Gespräch als Ort der Bildung und sein Verfall." In: Ursula Frost (Hg.), Das Ende der Gesprächskultur? Zur Bedeutung des Gesprächs für den Bildungsprozeß, Münster: Aschendorff, S. 7-18.

Helsper, Werner/ Hörster, Reinhard/ Kade, Jochen (2003, Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück.

Kant, Immanuel (1990): Kritik der reinen Vernunft, Hamburg: Meiner [zit. KrV].

Meyer-Drawe, Käte (1998): „Streitfall Autonomie. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen." In: Walter Bauer et. al. (Hg.), Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Jahrbuch für Erziehungs- und Bildungsphilosophie 1, Baltmannsweiler: Schneider, S. 31-49.

Penner, Terry (1992): „Socrates and the Early Dialogues." In: Richard Kraut (Hg.): The Cambridge Companion to Plato, Cambridge, New York: Cambridge University Press, S. 121-169.

Peperzak, Adriaan T. (1998): „Daß ein Gespräch wir sind." In: Bernhard Waldenfels/Iris Därmann (Hg.), Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik, München: Fink, S: 17-34.

Platon (1990): Werke in 8 Bänden. Hg. von Gunther Eigler, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Plato (2007): Charmides; or, Temperance. Translated by Benjamin Jowett, o.A.: Dodo Press [zit. Charm.].

Platon (2000): Charmides. Übers. und hg. von Ekkehard Martens. Stuttgart: Reclam [zit. Charm.].

Platzer, Barbara (2007): Sprechen und Lernen. Untersuchungen zum Begriff des Lernens im Anschluß an Ludwig Wittgenstein, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ramaekers, Stefan (2003): „Wittgenstein and Cavell: reappraising scepticism in educational theory." In: Paul Smeyers/Mark Depaepe (Hg.), Beyond empiricism: on criteria for educational research, Leuven: Leuven University Press, S. 195-206.

Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung, Stuttgart: Kohlhammer.

Ruhloff, Jörg (1999a): „Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik." In: Dietrich Benner et. al. (Hg.), Bildung und Kritik, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11-28.

Ruhloff, Jörg (1999b): „Zum transzendentalkritisch-skeptischen Einsatz der Bildungs- und Erziehungsphilosophie in Deutschland." In: Walter Bauer et. al. (Hg.), Globalisierung: Perspektiven – Paradoxien – Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2, Baltmannsweiler: Schneider, S. 177-185.

Schäfer, Alfred (2005): „Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik.“ In: Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 38-48.

Schäfer, Alfred (2007): Bildung. Ms.

Schäfer, Alfred (2008): Wissen. Projektskizze. Ms.

Schönherr, Christian (2003): Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik und die Frage nach ihrer Konstruktivität, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Smeyers, Paul/Marshall, James (1995, Hg.): Philosophy and Education. Accepting Wittgenstein’s Challenge, New York: Springer.

Thompson, Christiane (2005): „The Non-Transparency of the Self and the Ethical Value of *Bildung*.“ In: Journal of Philosophy of Education 39, S. 519-533.

Thompson, James (2008): Wittgenstein on Phenomenology and Experience: An Investigation of Wittgenstein’s ‚Middle Period,‘ University of Bergen Press: Publications of the Wittgenstein Archive.

Weiß, Gabriele (2004): Bildung des Gewissens, Wiesbaden: VS.

Wieland, Wolfgang (1999): Platon und die Formen des Wissens, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wimmer, Michael (1996): „Die Gabe der Bildung.“ In: Jan Masschelein/Michael Wimmer, Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik, Sankt Augustin: Academia, S. 127-162

Wimmer, Michael (2002): „Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.“ In: Lothar Wigger/Ernst Cloer/Jörg Ruhloff/Peter Vogel/Christoph Wulf (Hg.), Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Beiheft 1, Opladen: Leske & Budrich, S. 109-122.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Pardadoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Wittgenstein, Ludwig (1969): Notebooks: 1914-1916. Hg. von G. H. von Wright and G. E. M. Anscombe. Übers. von G. E. M. Anscombe, New York: Harper Torchbooks.

Wittgenstein, Ludwig (2000): Philosophical Investigations. Übers. von G. E. M. Anscombe, Toronto: Macmillan.

Wittgenstein, Ludwig (1969): Tractatus Logico-Philosophicus. Übers. von D. F. Pears und B. F. Guinness, London: Routledge & Kegan Paul [zit. TLP].

Wittgenstein, Ludwig (1971): Prototractatus. Hg. von B. F. McGuinness et al. Übers. von D. F. Pears and B. F. McGuinness, London: Routledge & Kegan Paul.

Die Grenze des Verstehens. Überlegungen zum Verhältnis von Ironie und Pädagogik

OLIVER KRÜGER

Der Ironiebegriff wurde und wird in der wissenschaftlichen Pädagogik bis heute nur randständig thematisiert. Wer sich wie Heinz-Elmar Tenorth 2001 den Mühen einer Sichtung von unterschiedlichen ‚pädagogischen Wörterbüchern', ‚Lexika der Erziehung' oder ‚Enzyklopädien der Erziehungswissenschaft' unterzieht, kann zu einem enttäuschenden Ergebnis kommen. In diesem „Wortschatz der Pädagogik" kommt der Ironiebegriff entweder nicht vor oder bleibt systematisch unterbelichtet.[1] Pädagogische Monographien zum Ironiebegriff existieren nicht.[2] Einzig Otto Friedrich Bollnow hat der Ironie 1947 in einer allerdings mehr phänomenologischen Studie umfassendere Aufmerksamkeit gewidmet. Anders als in der Philosophie oder der Linguistik, wo der Ironiebegriff quasi traditionell breit thematisiert wird, ist in der Pädagogik erst in jüngerer Zeit ein wachsendes Interesse zu bemerken. Exemplarisch hierfür können sporadische Bezugnahmen bei Klaus Mollenhauer (1985), Hans-Christoph Koller (1999) oder Roland Reichenbach (2000, 2001 und 2003) erwähnt werden, wobei zu unterstreichen ist, dass die Thematisierung bei allen genannten Autoren aus sehr unterschiedlichen Kontexten heraus erfolgt.

Man kann nach den Ursachen dieser langen Vernachlässigung fragen, und vielleicht wird man auf ein Diktum von Herman Nohl stoßen, wonach „Iro-

1 „Ironie s. Spott, mit diesem knappen Verweis wird eine ganze literarisch-soziale Tradition von den herbartianischen Schulmännern ignoriert und abgewehrt" (Tenorth 2001: 450).

2 Eine angekündigte Studie mit einem in dieser Hinsicht viel versprechenden Titel konnte zum Zeitpunkt des Erscheinens des vorliegenden Artikels nicht berücksichtigt werden (vgl. Aßmann 2008).

nie“ ein „unpädagogischer Ausdruck“ sei (Nohl 1988: 193). Als ‚unpädagogisch‘ charakterisiert Nohl die Ironie, weil er mit ihr im Gegensatz zum „Humor“ den „Spott“ assoziiert (ebd.). Ironie wird als Resultat von Überlegenheit und Geringschätzigkeit gegenüber kindlichem Unvermögen gedeutet. Als solche widerspricht sie dem selbstgesetzten Anspruch, das Kind ‚ernst zu nehmen‘.[3] Reduziert man ‚Ironie‘ in dieser Weise auf ‚Spott‘, erscheint ihre Ablehnung nachvollziehbar. Einem ‚pädagogischen Verhältnis‘, das durch den Anspruch auf Liebe, Aufrichtigkeit und wechselseitige Transparenz gerahmt ist, bliebe eine „Erziehung durch Ironie“, wie sie beispielsweise durch Franz Kafka in seinem „Brief an den Vater“ kritisiert wird, tatsächlich äußerlich (vgl. Kafka 1992: 163).[4] Doch nicht selten mündet die unglückliche Einzelverbindung von Ironie und Pädagogik in eine pejorative Etikettierung der Ironie schlechthin. Im jüngst erschienenen „Lexikon Pädagogik“ des Beltz Verlages (2008) geht es dementsprechend um den generalisierten Vorbehalt einer gesamten Disziplin. Verallgemeinernd wird der Pädagogik eine ‚fehlende Akzeptanz‘ der Ironie attestiert. Außerdem rückt der Ironiebegriff in semantischer Nähe zum ‚Zynismus‘ ein weiteres Mal in die Nachbarschaft des Prädikats „unpädagogisch“ (BL 2008: 785).[5] Als erwünschte Gegenbilder werden „Ernsthaftigkeit“ oder „Gläubigkeit“ ins Spiel gebracht (ebd.).

Die spärliche Rezeption des Ironiebegriffs erhält vor dem Hintergrund eines so artikulierten pädagogischen Selbstverständnisses allerdings eine zu überprüfende systematische Grundierung. Dort wo etwas als „unpädagogisch“ gerügt wird, ist nach der Legitimation dessen, das demgegenüber als „pädagogisch“ gelten soll, zu fragen. Eine pauschale Bestimmung von „Ernsthaftigkeit“, „Aufrichtigkeit“ oder „Gläubigkeit“ kann dabei weder als Modalität noch als Zielsetzung im Horizont pädagogischen Nachdenkens hinreichen. Umgekehrt scheint die pädagogische Frage nach der Möglichkeit von Vermittlung gegenwärtig auf ein offenes Feld aus Unsicherheiten und Kontingenzen zu verweisen. Werner Helsper, Reinhard Hörster und Jochen Kade sprechen diesbezüglich von einem „Akzentwechsel der erziehungswissenschaftlichen Reflexion“ (Helsper/Hörster/Kade 2003: 15). Als bislang „ausgeblendete

---

3 Nohl unterscheidet in diesem Zusammenhang (mindestens) drei Formen des Ernstes: Dem „pedantischen Ernst“, den er kritisiert (Nohl 1988: 194), wird ein „höchste[r] Ernst der Hingabe“ gegenübergestellt (ebd.). Zu diesem gehört ein ‚Bewusstsein‘ von der ‚Relativität‘ des pädagogischen ‚Zielwillens‘ (ebd.) als Voraussetzung dafür, das Kind ‚ernst zu nehmen‘, was eine weitere semantische Differenz notwendig macht: „Man muß ein Kind sehr ernst nehmen, aber wer könnte es bloß ernst nehmen“ (Nohl 1988: 193)? Leider unterbleibt ein ähnlich differenzierter Umgang mit dem Ironiebegriff.

4 Die Ironie des Vaters taucht hier als „Demütigungsmittel“ auf (Kafka 1992: 164) und wird als „Verachtung“ empfunden (Kafka 1992: 206).

5 Auch hier widmet man der ‚Ironie‘ keinen eigenen Eintrag. Sie wird im Kontext des Stichworts ‚Zynismus‘ verhandelt.

Schattenseite des Wissens“ (ebd.) rücke „Ungewissheit“ zusehends stärker in den Fokus pädagogischer Theoriebildung. Dass „pädagogische Kommunikation“ aus einer solchen Perspektive prinzipiell „ungewiss und fragil“ (Kade 2003: 97) erscheint, heißt jedoch nicht, dass sie überflüssig würde. Beispielsweise weist Dirk Rustemeyer darauf hin, dass das gesellschaftliche Dispositiv der Pädagogik unabhängig vom Erfolg der konkreten pädagogischen Kommunikation funktioniere (vgl. Rustemeyer 2003: 89). Solche Überlegungen können dazu führen, Pädagogik als solche anders zu denken. In diesem Sinne versucht beispielsweise Michael Wimmer im Gefolge poststrukturalistischer Ansätze Pädagogik als „eine von Grund auf problematische, aporetische und paradoxale Angelegenheit“ zu begreifen (Wimmer 2006: 18). Dies könnte ein Anlass sein, um auch über ein verändertes Verhältnis zur Ironie nachzudenken. Wenn die Voraussetzungen, auf Grund derer die Ironie zum „unpädagogischen Ausdruck“ wurde, zweifelhaft werden, wenn die Möglichkeit der ‚Aufrichtigkeit‘ selbst in die Kritik gerät, von wo aus lässt sich dann noch der Vorwurf der ‚Unaufrichtigkeit‘ an die Ironie legitimieren? Oder: Kann die ironische ‚Unaufrichtigkeit‘ (zumindest der Möglichkeit nach) sogar zu so etwas wie einer ‚eigentlichen Aufrichtigkeit‘ mutieren und damit genau jenen Zwischenraum thematisieren, der den Kern einer zentralen pädagogischen Paradoxie betrifft?

Im vorliegenden Artikel geht es mir um eine pädagogische Problematisierung des Ironiebegriffs. Es ist entscheidend, dass eine solche Problematisierung gleichzeitig aus dem Horizont einer ‚problematisierten Pädagogik‘ (vgl. Schäfer 2005: 26) heraus erfolgt. Schon deshalb wäre es verfehlt, die Ironie in einem Reflex auf das Prädikat „unpädagogisch“ zum pädagogischsten aller Begriffe zu erklären. Ich möchte mich mit der Ironie im Horizont der pädagogischen Ungewissheitsproblematik auseinandersetzen. Wenn das Ungewisswerden des Wissens sowohl den Inhalt als auch die Form pädagogischer Kommunikation affiziert,[6] wenn sowohl das ‚Wie‘ als auch das ‚Was‘ von Vermittlung betroffen sind, dann kann sich eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Ironiebegriff meiner Ansicht nach in beiderlei Hinsicht als aufschlussreich erweisen. Meine leitende These ist, dass der Ironiebegriff in Hinblick auf eine problematisierte Pädagogik nicht nur anschlussfähig wird, sondern auch dazu anregen kann, diese weiterzudenken. Das setzt voraus, dass sich eine Auseinandersetzung mit der Ironie nicht mehr auf die Frage beschränken darf, ob Ironie als pädagogisches Mittel opportun erscheint oder nicht. Stattdessen geht es um systematische Implikationen des Ironiephänomens. Um diese zu erschließen bedarf es zuallererst so etwas wie einer semantischen Topologie – einer begrifflichen Verortung, um die verschiedenen

6 Vgl. nochmals Kade: „Wissen ist ja nicht nur als Inhalt der Vermittlung von zentraler Bedeutung. Wissen ist auch mit der *Form des Pädagogischen* selbst verknüpft“ (Kade 2003: 90).

Bedeutungsebenen dieses voraussetzungsreichen Begriffs im Hinblick auf pädagogische Diskurse zu präzisieren. Dementsprechend soll nicht nach einer einzelnen vereinheitlichenden Definition gefragt werden. Eine differenzierte Analyse muss unterschiedliche Arten und Ausdrucksweisen von Ironie berücksichtigen. Viele normative oder moralisierende Urteile über den Ironiebegriff basieren auf einer unnötigen Reduktion von möglichen Bedeutungen.

Den Ausgangspunkt meiner Auseinandersetzung bildet die Annahme einer grundsätzlichen Widerständigkeit der Ironie gegenüber identifizierenden Zugriffen. Dies möchte ich unter dem Stichwort ‚potentielle Unkenntlichkeit' thematisieren. Von hier aus eröffnet sich eine problematisierende Perspektive auf das ‚Wie' von Vermittlung. Andere Bedeutungen bewusst vernachlässigend möchte ich die Ironie dabei zunächst vor allem als rhetorisches Phänomen in den Blick nehmen.

In einem zweiten Schritt soll dann nach dem ‚Was' von Vermittlung gefragt werden. Dabei ist es ein spezifisches Verhältnis zwischen Inhalt und Form, das die Ironie für den (pädagogischen) Umgang mit Ungewissheit interessant werden lässt. Dieses wird anhand der Differenz zwischen einer ‚Ironie als tatsächlicher Verstellung' und einer ‚Ironie als möglicher Nicht-Ironie' illustriert.

In einem dritten Schritt soll schließlich ausgehend von unterschiedlichen Aspekten der Ironiethematik nochmals auf die problematisierend-problematisierte Pädagogik Bezug genommen werden.

Die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie

„Zur Ironie gehört das Ironiesignal" – so lautet Harald Weinrichs Antwort auf die Frage nach der Kenntlichkeit der Ironie (Weinrich 2000: 63). Weinrich geht davon aus, dass Ironie verstanden werden will; andernfalls wäre sie keine Ironie, sondern eine Lüge. ‚Verstehen' scheint hier Identifikation vorauszusetzen; denn ohne ein Wissen um die Existenz von Ironie bleibt der tatsächliche Sinn einer Äußerung zweifelhaft. Die Notwendigkeit von ‚Signalen' verweist allerdings auch darauf, dass sich die Kenntlichkeit von Ironie eben nicht von selbst versteht. Ironie ist schriftlich (jenseits der noch jungen Erscheinung von Emoticons) unsichtbar. Es handelt sich um ein Phänomen auf der Sinnebene – nicht in der Textgestalt. Sucht man nach Zeichen, die diese Sinnebene kenntlich machen sollen, dann kann man sie jenseits der Schriftsprache in Intonation, Mimik oder Gestik finden – schriftsprachlich in der Beziehung zwischen Text und Kontext. Doch Zeichen können missverständlich oder sogar irreführend sein. Man verschiebt das Problem lediglich: Die nicht selbstverständliche Kenntlichkeit der Ironie soll durch Zeichen gewährleistet werden, deren Kenntlichkeit ebenfalls fraglich bleibt. In dieser Hinsicht tut sich die Sprachwissenschaft bis heute schwer mit der Ironie. Letzte Gewissheit über

ihr Auftauchen kann es nicht geben. Mit potentieller Unkenntlichkeit ist zu rechnen.[7]

Darauf lässt sich unterschiedlich reagieren. Entweder nimmt man die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie als eines ihrer konstitutiven Merkmale in den Blick, oder man schließt sie als kommunikatives Missgeschick aus Theoretisierungen rund um den Ironiebegriff weitgehend aus.

Letzteres stellt die gängige Praxis dar. Die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie wird nur selten thematisiert. Den meisten Untersuchungen, die den Begriff ‚Ironie' im Titel führen, geht es im Gegenteil um ein Auflösen von Unkenntlichkeit. Hierher gehören diverse linguistische, literaturwissenschaftliche, psychologische und auch pädagogische Untersuchungen, die sich darum bemühen, Ironie in Zeitungsartikeln (vgl. z.B. Allemann 1956; Müller 1995), im Fernsehen (vgl. Kade 2003a; Kotthoff 2002) oder unterschiedlichen Gesprächssituationen (vgl. z.B. Müller 1995; Kotthoff 2005) zu identifizieren und zu analysieren. In einer solchen Perspektive, die nach unterschiedlichen Formen des Auftauchens von Ironie fragt, braucht ihre potentielle Unkenntlichkeit nicht notwendig in den Blick zu geraten. Bei Unsicherheiten lässt sich auf Defizite des empirischen Materials oder fehlendes Kontextwissen verweisen.

Ähnlich verfährt die Sprechakttheorie. Auch sie rechnet zumeist mit einer Kenntlichkeit von Ironie. In der Konzentration auf das Gelingen von Sprechakten werden Ironiephänomene beispielsweise unter der Voraussetzung diskutiert, dass sich Sprecher und Adressat der jeweils gleichen Ironie bewusst sind (oder werden). In den Worten des Linguisten Rainer Warning klingt das so: „Ironie ist vom Hörer gewußte und vom Sprecher als gewußt gewußte Unaufrichtigkeit" (Warning 1976: 418). Durch potentielle Unkenntlichkeit verursachte Missverständnisse sind in einer solchen Perspektive gleichbedeutend mit einem Misslingen des Sprechaktes. Dementsprechend dient auch John L. Austin das durch die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie bedingte, mögliche Missverstehen des Ernstes lediglich als schlechtes Beispiel.[8] Edgar Lapp bemüht sich hingegen dem möglichen Missverstehen durch die vage Bestimmung der Ironie als „Simulation der Unaufrichtigkeit" Rechnung zu tragen (Lapp 1992: 146).[9]

7 Von der Suche nach Ironiesignalen hat man in der Linguistik inzwischen Abstand genommen: „Die Auffassung, dass bestimmte Signale für ironische Äußerungen konstitutiv sein sollen [...], gilt mittlerweile als so nicht haltbar" (Lapp 1992: 29).

8 „Z.B. ist es immer möglich, daß man jemandem zu danken oder etwas mitzuteilen versucht, der Versuch aber auf unterschiedliche Weise fehlschlägt, weil der andere etwa nicht zuhört, weil er die Äußerung ironisch versteht oder nicht der Verantwortliche war usw." (Austin 2002: 123).

9 Dies gelingt nur um den Preis eines Spagats. Der polyvalente Terminus „Simulation" soll Identifizierbarkeit und gleichzeitig das mögliche Scheitern von Iden-

Wenn Ironie also potentiell unkenntlich bleibt, lässt sich dann wenigstens etwas zu ihrer ‚Technik' sagen? Lässt sich der Riss zwischen Sagen und Meinen, durch den die grundsätzliche Widerständigkeit der Ironie gegenüber identifizierenden Zugriffen bedingt wird, näher qualifizieren? Die Lexikographie behalf sich hier lange (mehr oder weniger bewusst pauschalisierend) mit der bis heute beliebten Gegenteilsdefinition: A = nicht A. Exemplarisch dafür heißt es im Brockhaus (2006), Ironie sei eine „Redeweise, bei der das Gegenteil des Geäußerten gemeint ist" (Brockhaus 13, 2006: 523). Mit konventionalisierten Wendungen lässt sich so etwas gut illustrieren: Wenn ich sage, „du bist mir aber ein Held" oder „das kann ja heiter werden" oder „das ist ja eine schöne Bescherung", wird mein Gegenüber in der Regel verstehen, dass hier die Bezeichnung nicht dem Bezeichneten entspricht. Der ‚Held' entpuppt sich als Versager, die ‚Heiterkeit' weicht düsteren Befürchtungen und die ‚schöne Bescherung' dient als Chiffre für eine unschöne Überraschung. In diesem Sonderfall der konventionalisierten Ironie treten Sagen und Meinen sichtbar auseinander. Doch praktisch hat man es nur selten mit derart klaren Verhältnissen zu tun. In der Linguistik ist die Gegenteilsdefinition daher umstritten. Sie wird unter anderem von Japp (1983)[10] und Lapp (1992)[11] mit der Begründung zurückgewiesen, dass in der Ironie oft nicht das Gegenteil des Gesagten, sondern schlicht etwas anderes gemeint sei.

Doch ist damit genug gesagt? Zwar rechnet eine solche Begründung mit Unsicherheiten des in der Ironie Gemeinten. Gleichzeitig geht man aber weiterhin davon aus, diese „Ironie" überhaupt identifiziert zu haben. Es ist zweierlei, mit Unsicherheiten im Erkennen des in der Ironie Gemeinten oder mit Unsicherheiten im Erkennen der Ironie zu rechnen. Macht man Letzteres stark, dann ist es nicht mehr allein die Ironie, sondern die Nicht-Ironie, der Ernst, die Aufrichtigkeit, die als möglicherweise doch ironisch ins Zwielicht geraten. In der alltäglichen Kommunikation ist das ein geläufiges Phänomen. Es zeigt sich nicht nur da, wo Ironie unentdeckt bleibt, sondern auch und vor allem dann, wenn sie dort entdeckt wird, wo gar keine vorhanden war. Dass die schlichte Opposition zwischen Ernst und Ironie an dieser Stelle problematisch wird, lässt sich sogar logisch deduzieren. Das Problem des Epimenides, nach einem Wort Peter Sloterdijks „jene den Philosophen ins Leere schickende Lage, in der Lügner Lügner Lügner nennen" (Sloterdijk 1983: 9), lässt sich bruchlos auf die Ironie übertragen. Anders als derjenige, der sagt, alles, was er

tifizierung erklären. Außerdem verweist dieses Modell weiterhin auf das moralisierende binäre Schema von Aufrichtigkeit/Unaufrichtigkeit.

10 „Die Ironie meint eben nicht immer das Gegenteil des Gesagten, sondern häufig et*was anderes*" (Japp 1983: 176).

11 „Wie schon im Altertum beobachtet, meint das Ironische keineswegs immer das genaue semantisch-lexikalische Gegenteil der verwendeten Ausdrücke, sondern manchmal schlicht und einfach nur etwas anderes" (Lapp 1992: 13).

sagt, sei ernst gemeint, konstituiert derjenige, der sagt, alles was er sagt, sei ironisch zu verstehen, eine Paradoxie.[12] Die Bedingung der Aussage ist zugleich die Bedingung ihrer Negation. Den Interpreten konfrontiert eine solche Äußerung mit einer klassischen Doublebind-Situation. Die ‚möglicherweise ironische Äußerung' fungiert wie eine Vexierbild – eine Kippfigur, die mindestens zwei Bilder zeigt, die jedoch nie gleichzeitig sichtbar werden.

Der Satz des Kreters, der bei Luhmann zum blinden Fleck des Beobachters führt, trifft auch sprachphilosophisch einen wunden Punkt. Besonders prekär wird die Lage dadurch, dass – nimmt man den ironischen Vorbehalt ernst – nicht nur etwas anderes, sondern das genaue Gegenteil des Gesagten gemeint sein könnte. In der Frühromantik ist dieser Aspekt der Ironie – ihr mögliches ‚in der Schwebe belassen von radikalen Gegensätzen' – u.a. unter dem Label „permanente Parekbase" vielleicht am intensivsten rezipiert und ausagiert worden (Strohschneider-Kohrs 1989: 82).

Spätestens hier drängen sich Fragen nach der Perspektivität der jeweiligen Ironiethematisierung in den Vordergrund. Der Ironiebegriff erscheint unter anderem deshalb missverständlich, weil er dazu benutzt werden kann, eine Absicht des Mitteilenden, die Interpretation des Empfängers, aber auch die Mitteilung selbst zu charakterisieren. Nimmt man die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie ernst, so kann dies im Extremfall an den Nullpunkt jeglicher Verständigung führen. Ironie existiert dann ausschließlich in den Interpretationen isolierter Einzelindividuen. Man würde sich in einen Solipsismus katapultieren, der Ironie nur als Resultat subjektiver Projektionen gelten ließe. In der Tat kann einiges für eine solche Perspektive sprechen. Lässt sich etwas denken, das sich subjektiv nicht ironisieren ließe? „Nur" als Interpretation ist es schließlich auch zu verstehen, wenn Menschen darüber klagen, dass sie den ‚Ernst ihres Lebens' durch eine ‚Ironie des Schicksals' bestimmt sehen.

Doch was bedeutet dies für die vorliegende Auseinandersetzung? Erstens bedeutet es, dass die potentielle Unkenntlichkeit der Ironie als grundsätzlicher Vorbehalt all ihren Verstehens ernst genommen werden muss. Die Unsicherheit darüber, was jeweils gemeint ist, legt sich wie ein Schatten über jede vermeintliche Verständigung. Man gelangt ins Fahrwasser dessen, was Luhmann in anderem Kontext als „Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation" angesprochen hat (Luhmann 1984: 216ff.).[13] Solche Vorbehalte sind präsent zu halten, wenn es darum geht, in der Pädagogik die Möglichkeiten von (direkter oder indirekter) Vermittlung zu diskutieren. Auch sie erscheint vor diesem Hintergrund ‚unwahrscheinlich'. Und zweitens ist die viel zu schlichte Opposition zwischen ‚Ernst' und ‚Ironie' dahingehend in Frage zu stellen bzw. zu überhöhen, dass man feststellt, dass es möglich ist, ironisch zu sprechen und

12 Dies setzt ein (nicht notwendiges) Festhalten an einem Ernst-Ironie-Dualismus voraus.

13 Vgl. hierzu außerdem Schumacher 2000: 12ff.

genau das ernst zu meinen, dass aber auch der Ernst immer wieder durch ironisierende Perspektiven verunsichert und in Zweifel gezogen werden kann. Analytisch bedeutet es die Notwendigkeit zwischen einem bestimmten Ernst (dem, was man ehrlich meint; einer Wirklichkeit) und einem Verhältnis zu diesem Ernste zu differenzieren. Resultiert aus dem bisher Gesagten vor allem eine problematisierende Perspektive auf die Praktikabilität von Vermittlung, so ist eingedenk dieses Vorbehalts nun die Frage nach dem möglichen ‚Was' einer vermittelnden Ironie zu diskutieren.

Unterschiedliche Ironien

Zwei Arten von Ironie bzw. zwei Arten des Ironiegebrauchs lassen sich einander gegenüberstellen: Die ‚Ironie als tatsächliche Verstellung' und etwas, das ich mit ‚Ironie als möglicher Nicht-Ironie' bezeichnen möchte. Leitendes Kriterium dieser Unterscheidung ist ein unterschiedliches Verhältnis zu den Geltungsbedingungen von Wissen. Handelt es sich um ein bestimmtes oder ein unbestimmtes Verhältnis zum Wissen, das den Ausgangspunkt der ironischen Mitteilung darstellt? Viele pädagogische Missverständnisse rund um den Ironiebegriff resultieren meiner Ansicht nach aus einer mangelnden Differenzierung zwischen diesen Möglichkeiten. In dieser Unterscheidung geht es mir folglich nicht darum, eine ‚richtige' von einer ‚falschen' Ironie zu unterscheiden. Es handelt sich um unterschiedliche Arten eines Gebrauchs in der Sprache. Gleichzeitig möchte ich zeigen, dass sich die „Ironie als mögliche Nicht-Ironie" in Hinblick auf ein spezifisches Problem der problematisierenden und problematisierten Pädagogik als anschlussfähig erweist.

Ironie als tatsächliche Verstellung

Hinter einer ironischen Äußerung kann sich die Vorstellung einer Wahrheit, einer Aufrichtigkeit, eines Seins verbergen. Die Ironie (im Fall, der hier gemeint ist) tarnt diesen ernsten Hintergrund durch Unwahrheit, Verstellung oder falschen Schein. Als raffinierte Camouflage ‚führt sie den Betroffenen aufs Glatteis'. Der Ironiker erscheint als ‚Wolf im Schafspelz', dem nur mit detektivischem Eifer auf die Schliche zu kommen ist. In einer Perspektive, die Ironie auf singuläre Akte reduziert, erscheint sie als ein nur vorläufiger Zustand. Das Nicht-Verstehen des Publikums ist stets ein Noch-Nicht-Verstehen. Wäre Ironie ein Schauspiel, so zöge sich mit dem Verstehen der ironischen Äußerung durch das Publikum quasi der Vorhang zu. Die Ironie wäre zu Ende. Ausgehend von dieser Temporalisierung rechtfertigt sich der Vorwurf der Verstellung. Der Ironiker täuscht eine ‚wahre', ‚aufrichtige' Mitteilung zeitweilig vor, lockt seine Zuhörer in einen kommunikativen Hinterhalt und offenbart nach dieser Verzögerung das tatsächlich Gemeinte. Die weni-

gen pädagogischen Auseinandersetzungen mit der Ironie beschränken sich zumeist auf dieses analytische Modell. In Abhängigkeit vom Zweck, den man der tatsächlichen Verstellung dabei unterstellt, gelangt man dann zu konträren Bewertungen der Ironie. Mal erscheint sie ‚wohlwollend', andernorts eher ‚spöttisch'. Man unterscheidet zwischen produktiver und destruktiver bzw. zwischen ‚guter' und ‚böser' Ironie.

Auf die Seite der spöttischen Ironie gehört nicht nur die schon erwähnte Gleichsetzung von Spott und Ironie durch Herman Nohl. Schärfere Töne finden sich beispielsweise bei Erich E. Geißler, der Ironie als „Perversion des Lobes" bezeichnet. Im Gegensatz zum ‚Lob' wolle ‚Ironie' durch „Spott und Hohn ihr Gegenüber lächerlich machen und es dadurch im Bewusstsein und der Wertschätzung anderer vernichten" (Geißler 1982: 125). Ironie bezeichnet Geißler als „Erziehungsfehler" oder „affektierte Geistigkeit", mit der der Pädagoge „nicht selten eigene Unsicherheit" kaschieren wolle (Geißler 1982: 125).

Ressentiments gegenüber der Ironie sind jedoch keine pädagogische Besonderheit. Auch in der Sprachwissenschaft wird Ironie nicht selten als Übergriffigkeit verurteilt. Beispielsweise unterstellt man dem ironisch Sprechenden im Anschluss an Freud eine „aggressive Tendenz" (Stempel 1976: 219).[14] Mit teilweise moralischem Unterton wird die Ironie als „Angriff", „Attacke" (Wellershoff 1976: 424) oder „Waffe der Parteilichkeit" (Lausberg 1990: 302) verurteilt. Ihr Zweck sei die „Bloßstellung" des Gegenübers (Stempel 1976: 220). Zu einem ähnlich ablehnenden Urteil kommt Nietzsche, wenn er vor einer Gewöhnung an die „schadenfrohe Überlegenheit" der Ironie warnt: „Man ist zuletzt einem bissigen Hunde gleich, der noch das Lachen gelernt hat, ausser dem Beissen" (Nietzsche 1967: 266).[15]

Ein anderes, vielleicht freundlicheres Bild der Ironie als ‚tatsächliche Verstellung' betrifft die einzige Ausnahme, die Nietzsche seiner Ironiekritik voranstellt:

> Die Ironie ist nur als pädagogisches Mittel am Platze, von Seiten eines Lehrers im Verkehr mit Schülern irgend welcher Art: ihr Zweck ist Demütigung, Beschämung, aber von jener heilsamen Art, welche gute Vorsätze erwachen lässt und dem, welcher uns so behandelte, Verehrung, Dankbarkeit als einem Arzte entgegenzubringen heisst. Der Ironische stellt sich unwissend und zwar so gut, dass die sich mit ihm unterredenden Schüler, getäuscht sind und in ihrem guten Glauben an ihr eigenes Besserwissen dreist werden und sich Blössen aller Art geben; sie verlieren die Behut-

---

14 Als Bezugspunkt dient Stempel ein Drei-Personen-Modell, das Freud im Kontext des „tendenziösen Witzes" entwickelt (Freud 2001: 114).

15 Die Ironieskepsis, die Nietzsche an dieser Stelle äußert, verdankt sich einer semantischen Reduktion des Begriffs. In einem umfassenderen Sinne ließe sich hingegen auch nach einer Ironie Nietzsches fragen (vgl. z.B. Bohrer 2000: 293ff.).

samkeit und zeigen sich, wie sie sind, – bis in einem Augenblick die Leuchte, die sie dem Lehrer in's Gesicht hielten, ihre Strahlen sehr demütigend auf sie selbst zurückfallen lässt (Nietzsche 1967: 265/266).

Hier ist etwas Ähnliches gemeint, wie das, was Bollnow im Rahmen einer bestimmten Sokrateslesart als „pädagogische Ironie" bezeichnet. Bollnow interpretiert die sokratische Ironie als „wirkliche Verstellung", „weil der ironische Mensch zunächst seine eigene überlegene Einsicht zurückbehält und tut, als ob er der naiven Meinung des anderen zustimmt" (Bollnow 1947: 148).[16] Dies geschieht in der wohlwollenden Absicht, den Anderen von falschen Gewissheiten zu erlösen. In dieser Lesart bleibt die Ironie dabei ein „Mittel zur Übermittlung der Wahrheit" (Bollnow 1947: 148). Ihre Absicht ist es, den Adressaten pädagogisch ins Wahre zu täuschen. Der gute Zweck heiligt dabei die Mittel. Im Gegensatz zur ‚spöttischen Verstellung' kommt in dieser zweiten ‚wohlwollenden Verstellung' ein didaktisches Moment zum Tragen:[17] Ironie wird als Methode thematisiert – als technisches Verfahren zum Stimulieren von Erkenntnisprozessen, zur Aktivierung von Selbstaufklärungspotentialen oder zur Aufheiterung des Unterrichts. Eine solche taktische Inanspruchnahme setzt allerdings nicht nur ein instrumentelles Verhältnis zur Ironie, sondern einen unbegründeten Optimismus hinsichtlich der Realisierbarkeit pädagogischer Ambitionen im Allgemeinen voraus. Außerdem bleibt die Frage nach der Legitimation des pädagogischen Eingreifens unreflektiert.

Resümierend lässt sich feststellen, dass das Modell einer Ironie als tatsächlicher Verstellung, die ein bestimmtes Verhältnis zum Wissen zur Voraussetzung hat, immer nur vorläufig existiert und im Moment ihrer Auflösung wahlweise Aufklärung oder Bloßstellung bezweckt, dementsprechend unterschiedlich bewertet wird. Da es sich bei der „spöttischen" und der „wohlwollenden Ironie" unter strukturellen Gesichtspunkten jedoch jeweils um eine ‚tatsächliche Verstellung' handelt, scheint die kontroverse Diskussion weniger unterschiedliche Ironiephänomene, sondern unterschiedliche Vorverständnisse des Zwecks von Ironie im Blick zu haben. Unter analytischen Gesichtspunkten scheinen die abgelehnte ‚spöttische Ironie' und die favorisierte ‚wohlwollenden Ironie' gar nicht so weit auseinander zu liegen. Solche Ironiekonzeptionen lassen sich nun mit einer anderen, von diesen Fällen grundverschiedenen Ironie kontrastieren. Kein bestimmtes Wissen, sondern die

16 Bollnow grenzt diese Form der ‚pädagogischen Ironie' von anderen offeneren Ironieformen ab. Die Ironie des Sokrates steht in seiner Lesart der „Verstellung noch sehr nahe" (Bollnow 1947: 148). Gerade die Ironie des Sokrates lässt sich jedoch auch jenseits des Verstellungstheorems interpretieren (vgl. z.B. Mugerauer 1992 oder Drühl 1998).

17 Vgl. zur möglichen didaktischen Inanspruchnahme von Ironie z.B. Kade 2003a.

Frage nach der Bestimmbarkeit von Wissen bildet hier die Voraussetzung der Mitteilung.

Ironie als mögliche Nicht-Ironie

Wenn in der Sokrateslesart Kierkegaards oder Montaignes kein bestimmtes Verhältnis zum Wissen, sondern die Frage nach der Bestimmbarkeit von Wissen zum primären Bezugspunkt der Mitteilung wird, dann interessiert vor allem die Eigenschaft der Ironie, sich eben nicht eindeutig zum jeweiligen Gegenstand der Mitteilung zu positionieren. Die Ironie ist dann keine Verstellung im oben genannten Sinne mehr, ‚bei der man mit dem linken Auge zwinkert, während man mit der rechten Hand schwört', sondern in ihr drückt sich ein verunsichertes und potentiell verunsicherndes Verhältnis zum Wissen aus. Diese Ironie lässt sich dann nicht mehr in dem Sinne ‚entlarven', dass sie ein hinter ihr stehendes tatsächliches Wissen oder die tatsächliche Meinung eines Autors enthüllt. Vielmehr dokumentiert sich in der Ironie eine möglicherweise haltlose Haltung. In jedem Ruf liegt gleichzeitig ein Widerruf, in jedem Fort- ein Rückschritt, in jeder Kraft eine Schwäche, die die Positivität jedoch nicht wirklich, sondern nur der Möglichkeit nach auslöscht: ‚Man lächelt und seufzt dazu'.

Das hat Konsequenzen für den Adressaten der ironischen Äußerung. Wenn es dieses „sowohl als auch" bzw. „weder – noch" ist, was kommuniziert wird, entsteht für den Adressaten die Situation, dass er nie weiß, wie er die Äußerung zu nehmen hat: Soll er sie ernst oder ironisch verstehen? Es wird unmöglich zu entscheiden, ob in der Aussage Identität, ihr Gegenteil, etwas Anderes oder eben Unentschiedenheit kommuniziert wird. Ein Überschuss an Sinn, Pluralität und Heterogenität von Deutungsmöglichkeiten verhindert klare Identifizierbarkeiten. Strukturell würde diese Ununterscheidbarkeit zwischen Ironie und Nicht-Ironie, die gleichzeitige Kommunikation von Sinn und Gegensinn, dazu führen, dass der Adressat gezwungen wäre, sich selbst noch einmal zu den Geltungsbedingungen des Ausgesagten zu verhalten, ohne sich dabei auf die Autorisierung durch einen hinter den Zeilen stehenden Autor verlassen zu können, weil man eben nicht weiß, womit es diesem ernst ist.

Die Konsequenzen eines solchen kommunikativen Arrangements könnten unter pädagogischen Gesichtspunkten zum Déjà-vu reizen. Geht es der neuzeitlichen Pädagogik nicht darum, dem Zögling neben der Aneignung von Wissen auch die Notwendigkeit eines Verhältnisses zu diesem Wissen ans Herz zu legen? Hier knüpft eine andere pädagogische Lesart der sokratischen Ironie an, die sich gegen eine „Verkürzung der Ironie der Dialoge auf bloße Elenktik" wendet (Drühl 1998: 21). Diesem Sokrates geht es nicht nur darum, das eigentliche Nichtwissen seiner Gesprächspartner zu entlarven, sondern

dieser Sokrates ist selbst nichtwissend. Dementsprechend kann von Verstellung oder Täuschung nur in so weit die Rede sein, wie „der Leser getäuscht wird, sofern er erwartet, er könne durch bloßen Nachvollzug des Lehrgesprächs zur Erkenntnis gelangen“ (Drühl 1998: 18).[18] In der Konfrontation mit unterschiedlichen Möglichkeiten des Verstehens wird der Leser zu eigenständigem Denken herausgefordert. Drühl behandelt Ironie daher als Mittel, das Distanzierung und Reflexivität zwar nicht bewirken kann, sie aber immerhin erfordert.[19] Dem wäre in Hinblick auf die eingangs skizzierte ‚potentielle Unkenntlichkeit der Ironie‘ hinzuzufügen, dass in der ironischen Mitteilung alle Steuerungsoptionen doppelt fraglich erscheinen. Trotzdem kann vermerkt werden, dass sich an dieser Stelle ein diskursiver Spielraum eröffnet, der es erlaubt, Mitteilungen anders zu legitimieren, auch wenn sie dadurch nicht wahrscheinlicher werden. Diese Legitimation wäre eine besondere: Man verunsichert sie, indem man sie stützt – man stützt sie, indem man sie verunsichert. Es handelt sich um eine besondere Form des ‚Umgang mit Ungewissheit‘[20], der diese nicht auflöst.

Ironie und die Grenze des Verstehens

Der Unterschied zwischen den beiden skizzierten Ironien ließe sich auch als Antwort auf die Frage formulieren, was es heißt, Ironie zu verstehen. Dort wo Ironie als ‚tatsächliche Verstellung‘ gebraucht oder thematisiert wird, bedeutet ‚Verstehen‘ das Ende der Ironie. Ironie erscheint als temporäre Maskerade, hinter der im Moment des Verstehens das tatsächliche Gesicht zum Vorschein kommt.

Diese endliche Ironie wurde nun mit einer zweiten Ironie kontrastiert, die zwar ebenso bemerkt oder verstanden, dadurch aber nicht aufgelöst werden kann. Der Moment des Stutzig-Werdens, der dem Verstehen einer Ironie als ‚Verstellung‘ vorausgeht, zieht sich in diesem Fall unendlich in die Länge. ‚Verstehen‘ hieße in einem solchen kommunikativen Arrangement schließlich lediglich, dass es notwendig wird, sich selbst zu unterschiedlichen Möglichkeiten des Verstehens zu verhalten. Will man die Metapher der ‚Maskerade‘ aufrechterhalten, so müsste man davon ausgehen, dass es unmöglich wird zu

18 Drühl spricht hier trotzdem von „Verstellung“, da er davon ausgeht, dass in den Dialogen eine mögliche ‚Lüftung des Geheimnisses‘ suggeriert werde, wo letztlich doch nur ein impliziter Aufforderungscharakter der Aporie übrigbleibe (Drühl 1998: 18).

19 Hinsichtlich der Frage nach dem „Sinn von Ironie im Unterricht“ bleibt Drühl daher ratlos und endet seine Thematisierung der Ironie, indem er sie hinterfragt: „Oder wäre auch dies wieder nur eine Variante der rezeptgemäßen Kunst der Hinwendung“ (Drühl 1998: 23)?

20 Vgl. weiterführend Liesner/Wimmer 2003.

unterscheiden, was ‚Maske' und was ‚Kopf' ist, bzw. man hat es – wie bei einer Hydra – mit nicht nur einem Kopf zu tun.

Doch die Frage nach dem Verstehen der Ironie provoziert auch noch eine andere differenzierende Sicht auf diese beiden Möglichkeiten der Ironiethematisierung. Es geht um die Art und Weise, wie Ironie bisher thematisiert wurde. Diese hat möglicherweise viel mit dem pädagogischen Interesse an Vermittlung zu tun. In Rahmen dessen, was mit ‚Ironie als tatsächlicher Verstellung' beschrieben wurde, aber auch in der zweiten, differenzierteren Beschreibung der ‚Ironie als möglicher Nicht-Ironie' geriet Ironie dabei als ‚Mittel' in den Blick. Dabei droht die Frage nach der Bestimmbarkeit von Wissen in eine Beschäftigung mit Möglichkeiten der Vermittlung von Einsicht in das eigene Nicht-Wissen zu kippen. Dies würde den Blick dafür verstellen, dass sich die Funktion der Ironie keineswegs auf ein ‚Mittel zum Zweck' reduzieren lässt.[21] Ihre Rechtfertigung kann sie jenseits von Adressatenorientierung und taktisch-didaktischer Inanspruchnahme in erkenntnistheoretischen Erwägungen finden. Ironie ist dann in erster Linie kein ‚Mittel der Vermittlung' mehr, sondern wäre als inhaltlich-systematisch bedingt zu verstehen. Dies wird dort notwendig, wo man davon ausgeht, dass Nicht-Wissen auch ein Wissen vom Nicht-Wissen affizieren kann. Das Unentschieden zwischen Wissen und Nicht-Wissen erfordert dann einen Modus der Darstellung, der etwas kommuniziert, das sich im Rahmen der direkten Aussage nicht mehr sagen lässt. In seiner Sokratesinterpretation stellt Roland Mugerauer treffend fest, dass es nur so überhaupt zu erklären ist, dass das Bekenntnis zum Nicht-Wissen und die Ironie nicht in einen Widerspruch geraten. Selbst das sokratische Bekenntnis des Nichtwissens ließe sich ironisch verstehen, was seine Aufrichtigkeit dann jedoch nicht beeinflussen muss (Mugerauer 1992: 61).[22] Möglicherweise lassen sich schließlich selbst die referierten unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten der sokratischen Ironie als Effekt von Ironie verstehen. Umkehrend kann auch und gerade die Aussage, dass man etwas ironisch meine, ironisch gemeint sein.[23]

---

21 Zur Relativität der Unterscheidung von Zweck und Mittel vgl. Brezinka 1995: 231 sowie Luhmann 1973: 266ff.

22 „Obgleich Sokrates sich ‚sokratischer Ironie' bedient, ist sein Nichtwissen doch echt im o.a. Sinne. Denn das Bekenntnis des Nichtwissens ist selbst ironisch in der o.a. Hinsicht und verweist auf die Differenzierungsbedürftigkeit des Wissensbegriffes" (Mugerauer 1992: 61). Mugerauer zieht daraus an dieser Stelle leider keine Konsequenzen für die Reichweite der eigenen Interpretation Sokratischer Ironie, wenn er ein „wirklich adäquates Verständnis der ironischen Aussageweisen, die Sokrates gebraucht", anmahnt (Mugerauer 1992: 36).

23 Oft wird Ironie in ähnlichen Kontexten als Ausdruck einer ironischen Geisteshaltung interpretiert. Die Bestimmungen dessen, was diese Geisteshaltung ausmachen soll, erscheinen allerdings überaus heterogen.

Dies, wie die Rede von ‚Ironie als möglicher Nicht-Ironie', verweist auf die Notwendigkeit eines Denkens jenseits von binären Oppositionen. Ob von Aufrichtigkeit und Unaufrichtigkeit, Ernst und Verstellung, Wahrheit und Lüge die Rede ist – Ironie erscheint gerade dort Dynamik zu entfalten, wo solche Unterscheidungen ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Durch eine spezifische Relationierung von Form und Inhalt eröffnet Ironie diskursive Spielräume. Sie ermöglicht den Umgang mit Ambivalenz, wenn sie weder ‚Bestimmtheit' noch ‚Unbestimmtheit' kommuniziert, sondern die ihnen voraus liegende Frage nach ‚Bestimmbarkeit' immer wieder aktualisiert. Als dritter Weg, neben den Alternativen Partei zu ergreifen oder eine Synthese anzustreben, scheint die Ironie im Rahmen einer problematisierten Pädagogik, in der der sich fortsetzende Versuch zu beobachten ist, „oppositionale Bestimmungen hinter sich zu lassen" (Balzer 2004: 16), weiterführende Überlegungen zu ermöglichen.

Fragen nach dem Ort der Ironie in der Pädagogik sind dementsprechend nicht eindeutig zu beantworten. Es muss zwischen verschiedenen Arten und Ausdrucksweisen von Ironie differenziert werden. Dabei zeigt sich, dass auf sehr unterschiedlichen systematischen Ebenen Anschlussmöglichkeiten an pädagogische Diskurse möglich sind. Solche Anschlussmöglichkeiten reichen weit über die Frage hinaus, ob ‚Ironie' als ‚Erziehungsmittel' befürwortet oder abgelehnt werden kann bzw. muss.

Ausgehend von der der Ironie impliziten Frage nach der Grenze des Verstehens lassen sich einerseits die Voraussetzungen pädagogischer Kommunikation befragen, indem man ihre Unwahrscheinlichkeit thematisiert, andererseits kann eine Beschäftigung mit dem Phänomen der Ironie eine spezifische Sicht auf die Legitimation pädagogischen Mitteilens ermöglichen. Dies wird dann möglich, wenn zum Gegenstand der ironischen Mitteilung auch ein Zweifel an dieser Mitteilung gehört. Ein solches Verfahren der Ironie hieße, den Zweifel an den Geltungsbedingungen der eigenen Aussagen in die Art und Weise von deren Darstellung zu übersetzen.

Im Gegensatz zu Nohls Feststellung, dass man es bei der ‚Ironie' mit einem ‚unpädagogischen Ausdruck' zu tun habe, ließe sich schließlich die Frage stellen, ob sich das Geschäft der Pädagogik, in einem umfassenderen Sinne, nicht selbst als ironisches verstehen ließe.[24] So geht Michael Wimmer davon aus, „dass die Pädagogik ein Problem bearbeitet, das sie im klassischen Sinne nicht lösen kann, dessen ‚Lösung' ihren Selbstverlust bedeutete, weil eine Lösung das, worum es in der Pädagogik geht, verstellen oder verdrängen würde" (Wimmer 2006: 31). Eine solche Konstellation könnte man ‚ironisch' nennen – ‚ironisch' in einem anderen, tragischen Sinne, da die Pädagogik et-

24 In einem ähnlichen Sinne weist Roland Reichenbach auf die Möglichkeit hin, „Demokratie" als „ironisches Geschäft" zu interpretieren (Reichenbach 2001: 359).

was will, was sie nicht kann. Doch die Situation ist – Ironie des Schicksals – nicht nur tragisch; denn gleichzeitig gewinnt der pädagogische Diskurs vielleicht ausgerechnet in der Auseinandersetzung mit solchen Problematiken seine Dynamik.

Literatur

Allemann, Beda (1956): Ironie und Dichtung, Pfullingen: Neske.

Aßmann, Alex (2008): Pädagogik und Ironie, Wiesbaden: VS.

Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with Words, Stuttgart: Reclam.

Balzer, Nicole (2004): „Von der Schwierigkeit nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft." In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 15-35.

Bohrer, Karl Heinz (2000): „Nietzsches Aufklärung als Theorie der Ironie." In: Karl Bohrer (Hg.), Sprachen der Ironie. Sprachen des Ernstes, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bollnow, Otto Friedrich (1947): Die Ehrfurcht, Frankfurt/M.: Klostermann.

Brezinka, Wolfgang (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, München/Basel: Reinhardt.

Drühl, Sven (1998): „Sokratische Ironie." In: Pädagogische Korrespondenz 22, S. 14-24.

Freud, Sigmund (2001): Der Witz und seine Beziehung zum Unterbewusstsein, Frankfurt/M.: Fischer.

Geißler, Erich E. (1982): Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2003, Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück.

Japp, Uwe (1983): Theorie der Ironie, Frankfurt/M.: Klostermann.

Kade, Jochen (2003): „Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation." In: Ingrid Gogolin/Rudolf Tippelt (Hg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske & Budrich, S. 89-108.

Kade, Jochen (2003a): „Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen. (Politische) Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit." In: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 364-389.

Kafka, Franz (1992): „Brief an den Vater." In: Jost Schillemeit (Hg.), Nachgelassene Schriften und Fragmente II, New York: Fischer, S. 143-217.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.

Kotthoff, Helga (2002): „Ironie in Privatgesprächen und Fernsehdiskussionen." In: Inken Keim/Wilfried Schütte (Hg.), Soziale Welten und kommunikative Stile, Tübingen: Narr, S. 445-471.

Kotthoff, Helga (2005): „Wie erwerben Kinder Ironie und was leistet diese in unserer Kommunikationskultur." In: Christa M. Heilmann (Hg.), Kommunikationskulturen intra- und interkulturell, Koblenz-Landau: Röhrig, S. 69-78.

Lapp, Edgar (1992): Linguistik der Ironie, Tübingen: Narr.

Lausberg, Heinrich (1990): Handbuch der literarischen Rhetorik, Stuttgart: Steiner.

Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): „Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen." In: Werner Helsper/ Reinhard Hörster/ Jochen Kade (Hg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 23-49.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1973): Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt/M.: Suhrkamp

Mollenhauer, Klaus (1985): „Ich, Rolle, Ironie." In: Animation. Fachzeitschrift Freizeit. H. 6, Hannover, S. 116-119.

Mugerauer, Roland (1992): Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges, Marburg: Tectum.

Müller, Marika (1995): Die Ironie. Kulturgeschichte und Textgestalt, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Nietzsche, Friedrich (1967): Menschliches Allzumenschliches. Erster Band. Gesammelte Werke Abt. 4. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Berlin: dtv.

Nohl, Herman (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M.: Klostermann.

Papiór, Jan (1989): Ironie. Diachronische Begriffsentwicklung, Poznań: Uniw. in Adama Mickiewicza.

Reichenbach, Roland (2000): „Die Ironie der politischen Bildung. Ironie als Ziel politischer Bildung." In: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.), Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz. Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse, Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 118-130.

Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster: Waxmann.

Reichenbach, Roland (2003): „Pädagogischer Kitsch.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4, S. 775-789.

Rustemeyer, Dirk (2003): „Kontingenzen pädagogischen Wissens.“ In: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 73-91.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim/Basel: Beltz.

Schumacher, Eckhard (2000): Die Ironie der Unverständlichkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sloterdijk, Peter (1983): Kritik der zynischen Vernunft. Erster Band, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Stempel, Wolf-Dieter (1976): „Ironie als Sprechhandlung.“ In: Wolfgang Preisendanz/Rainer Warning (Hg.), Poetik und Hermeneutik. Das Komische, München: Fink, S. 205-235.

Strohschneider-Kohrs, Ingrid (1989): „Zur Poetik der deutschen Romantik II: Die romantische Ironie.“ In: Hans Steffen (Hg.), Die deutsche Romantik, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 75-97.

Tenorth, Heinz-Elmar (2001): „Zynismus oder das letzte Wort der Pädagogik.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 4, S. 439-453.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2008, Hg.): Beltz. Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz [zit. BL].

Warning, Rainer (1976): „Ironiesignale und ironische Solidarisierung.“ In: Wolfgang Preisendanz/Rainer Warning (Hg.), Poetik und Hermeneutik. Das Komische, München: Fink, S. 416-423.

Wellershoff, Dieter (1976): „Schöpferische und mechanische Ironie.“ In: Wolfgang Preisendanz/Rainer Warning (Hg.), Poetik und Hermeneutik. Das Komische, München: Fink, S. 423-425.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Multicultural Education. The Problems of Irreconcilable Differences and Change

STEFAN RAMAEKERS

Introduction

The importance of something like multicultural or intercultural education[1] is generally acknowledged. Given the challenges of a globalized world – e.g. the simple fact that people of different races and classes inhabit the same spaces – the point is not so much that education should be involved here, but rather that those involved in education are confronted with the challenges and problems of working within a multicultural setting. What I wish to address in this chapter is the way in which otherness and the other, and hence also the self, are presented within current conceptions of multicultural education, and in some types of research on multicultural education. The characteristic language used here is the language of the importance of getting to know a variety of perspectives, of exposure to alternative discourses, of including a diversity of viewpoints, and also of enrichment of our own way of looking at the world. Sometimes the latter is implied to be the purpose of multicultural education: getting to know e.g. for the purpose of enriching one's way of looking at the world, for the purpose of a better understanding of the world. In the first section of the chapter I will provide several examples that will serve as the point of departure for this analysis. My point is to raise two issues which are insufficiently dealt with in the current discourse: the observation that differences can be irreconcilable and resist any integration into one's own frame of refer-

1 Though there are probably good reasons for distinguishing between these two concepts, I will not do so here, but use them interchangeably. My primary interest here lies in the identification of a currently dominant discourse and not in drawing this distinction.

ence, and the idea of change implied in conceptions of multicultural education. To address these issues, I will make use of some insights from Stanley Cavell regarding what it means to be initiated into socio-historical and cultural practices. The point here is to bring out a sense of a human being's embeddedness in a form of life that at the same time cuts very deep (i.e. is affectively, even physically anchored) and is incomplete (i.e. there is an irreducible, though unidentifiable lack). Again by drawing on Cavell, the theme of voice (and what is involved in owning a voice) will be briefly developed. In the final part of this chapter I will turn to multicultural education again and set to work (the metaphor of) voice in connection to it.

Ways of Thinking and Speaking about Multicultural Education

(1) Recently, Schultz et al. reported on a 2-year ethnographic study about an urban-focused teacher education program. Against the background of massive retention of teachers in urban areas, the researchers wanted to investigate (part of) the problem of how teacher education programs can address the challenges of teaching students from a wide diversity of classes and races; in other words, how teachers can be prepared „for teaching a wide range of racial and ethnic groups in the highly regulated conditions that typify urban classrooms today" (Schultz et al. 2008: 159). Their particular focus was „to investigate how new teachers enacted a listening stance that was introduced in their preparation program" (ibid.: 155). This is not the place to go into the details of this research. Here it suffices to briefly point out the main conclusion and to draw attention to the ways in which the cultural other is presented.

The most important conclusion of this research concerns the necessity of teaching negotiation. The researchers argue that it is important „to help new teachers learn to negotiate the many complex and sometimes competing practices that arise from their varied experiences with schools and schooling" (ibid.: 182). Understanding this process of negotiation, they argue, „is critical for preparing new teachers to teach in urban districts. Without this understanding, we introduce students to new stances and practices without giving them the support they need to enact them in a politically charged and dynamic school environment" (ibid.: 182). The researchers add that it is important „to explicitly teach new teachers how to negotiate all the competing sets of beliefs – including their own – that they will encounter in their early years of teaching" (ibid.: 182). They add, however, that it is not necessary to teach new teachers „to resolve the dilemmas or choose between the competing beliefs, but rather to hold these beliefs in tension and manage them as they respond, with deep knowledge, to the situations that arise in practice" (ibid.: 183).

A crucial part of this teacher training program was a so-called listening stance. The researchers provide an in-depth explanation what this listening stance entails, and mention, among other things, that this listening across cultural boundaries allows „student teachers to develop deeper understandings of their students“ (ibid.: 161). Students, they argue, „are asked to look beyond their own understandings at the same time that they examine their own histories and cultural lenses to uncover blind spots and biases“ (ibid.: 162). Obviously, this seems to be important, but I already want to draw attention to the fact that the cultural other is being presented here from the point of view of the incompleteness of one's own perspective. Learning from their students, by listening to them, can „bring considerable strengths and assets to their [teachers'] schooling“ (ibid.: 182). What is furthermore emphasized is the importance of integrating „that knowledge deeply into the curriculum through interdisciplinary projects such as literature studies and inquiry-based science or social studies units“ (ibid.: 182).

(2) Consider another example, the content of the course ‚Intercultural education', a course that is part of a BA-program teacher training (level: preschool):

> In this module we try to offer a way of thinking and working that is ‚intercultural': the module has only few traditional teaching hours, but is a study route consisting of sessions which challenge one's personal learning process as well as the learning process of the group. During this study route a variety of issues related to the multicultural society as well as to intercultural education and learning are dealt with. This will be done through activities and methods which focus as much as possible on the interaction between the participants and also use the diversity present in the group to their advantage.
> Experiencing multicultural situations, listening actively to relevant testimony, actively supporting toddlers in a ‚black' school, working cooperatively, reflecting on one's own and other's feelings, attitudes, opinions, reactions and behaviour, and acquiring insight into intercultural communication and education will all be part of the module.[2]

Clearly the idea here is not just to teach future pre-school (or kindergarten) teachers about diversity and multiculturalism, but to let them experience it themselves, in some of its forms. Here the language is that of hearing multiple voices and of experiencing diversity, of being initiated into a variety of perspectives. The real confrontation with (aspects of) other cultures – so to speak the confrontation with real otherness rather than with the otherness one is only taught about – here is deemed to be an indispensable part of good

2 Vgl. http://www.khleuven.be/index.php?page=397&khl_ooid=2902 (15.2.08), my transl.

teacher training (at least with respect to this issue). The important connection to be made here is that between this kind of experiencing and the idea of awakening a particular attitude. It is specifically stressed that ‚Intercultural education' „is not a separate course, but is about a way of thinking and acting in the day-to-day reality of the school" (ibid.). And one has to embark on a journey (route) of experience in order to appropriate that way of thinking and acting.

(3) The same type of language is also used by Mal Leicester when she discusses the need for an antiracist multicultural approach in higher education (vgl. Leicester 1993). For Leicester, multicultural education involves „an individual's initiation into a variety of cultural perspectives (to enable wider synthesising possibilities in developing individual meaning perspectives) and the enrichment of our collective understandings through ongoing cross-cultural dialogue" (Leicester 1993: 103, 1986: 253).

The crucial concepts are those of a meaning perspective and perspective transformation; concepts she borrows from Mezirow (vgl. Leicester 1993 and 1997). According to Leicester, an individual adult learner „undergoes an emancipatory process of becoming critically aware of how one's meaning perspective structures experience and how, through reflection, one transforms the perspective to assimilate new experience" (Leicester 1997: 459). A meaning perspective here is defined as „the structure of assumptions that constitutes one's frame of reference for interpreting the meaning of an experience" (Leicester 1993: 24/1997: 459). Through emancipatory education such a meaning perspective can be changed. According to Leicester the kind of antiracist multicultural education she envisions can invigorate such an emancipatory process with adult learners such as „to allow a more inclusive, discriminatory and integrative understanding of one's experience" (Leicester 1993: 25), eventually even leading „to *superior* perspectives – that is, perspectives better able to make sense of more and different experiences" (ibid.). In other words, the imperative to initiate/being initiated into a wide variety of cultural perspectives serves the purpose of developing a better perspective on the world.

This understanding of multicultural education is backed up by an epistemological position which she calls „limited relativism" and that combines „the normative potential of modernism (better/worse; good/bad; true/false) with the flexibility of postmodernism (plurality of perspective; no for-closure; blurring of boundaries)" (Leicester 2000: 79). This does not imply a rejection of objective knowledge. Against the background of the postmodernist critique of knowledge as the apprehension of an ahistoric and neutral reality, we can, Leicester suggests, keep hold of the concept of objective knowledge if the apprehension of knowledge is understood in constructivist terms. Objective

knowledge is a constructed body of knowledge – constructed, that is, collectively by representatives of all cultural groups (vgl. 1993: 73/75).

What underlies this account of constructed knowledge is a particular reading of Wittgenstein's ideas of agreement in judgments and of justification. Leicester seems to have in mind a literal account of the concept of construction, i.e. people coming together and collectively constructing knowledge. Furthermore, what underlies this is a primacy of the subject (of subjective experience, of subjective ‚meaning') over the intersubjective. According to Leicester, learner and teacher ought to engage „in ‚critical discourse' to arrive at a consensual assessment of the justification of an idea" (Leicester 1993: 25). Within this process, „[i]ntersubjective agreement provides an objective reference point in a subjective process," she argues (ibid.). Intersubjectivity only comes in after the subjective process of meaning-making has already taken place. Applied to cultural groups, this means that each group is understood as having its own truth and as bringing that truth into the intercultural dialogue for the purpose of the construction of (what then should be called) objective knowledge.

It is also important to mention briefly how Leicester understands justification in this context. Drawing on Wittgenstein, Leicester writes: „Justification comes to an end and rests on a bedrock of those ultimate values by which we justify our judgments. These basic values, being ultimate and justificatory, cannot themselves be justified" (Leicester 1993: 3).

These basic values are: „[E]thical commitments to racial justice, to the equal rights of every individual, to academic freedom and to the worth of pursuing knowledge and understanding for their own sake" (ibid.). Leicester uses Wittgenstein's concept of justification in terms of the identification of foundations. There are identifiable substantive contents that are, to use an expression of Michael Williams, „fitted to play the role of terminating points for chains of justification" (Williams 2001: 83). Justification here is taken in terms of what Williams calls „substantive foundationalism", the view „that there are beliefs of certain broad kinds, identifiable by their distinctive content, with which justification always comes to an end" (ibid.: 83).

This is reflected in the language Leicester uses to speak of multicultural education. For example, what needs to be represented by the academic body of higher education is „a greater range of perspectives" (Leicester 1993: 73). Or alternatively, objective knowledge resembles something like a synthesis: „Through the synthesis of elements from different cultural traditions, new forms of knowledge will emerge over time. The possibility of cultural synthesis multiplies the developmental and transformational epistemological possibilities" (ibid.: 80).

In higher education it is important, therefore, that „we find ways of hearing the full range of narratives" (ibid.: 104). Students courses, e.g., should

„mirror the diversity of socio-political and cultural experiences of different ethnic groups“ (ibid.: 33). Or multicultural education „calls for teachers who are drawn from the various cultural traditions“ (Leicester 1986: 254). What is implicated here is that a cultural group can only be adequately represented by a representative of that group: „Academics cannot become the voice of the oppressed. People represent their own interests best“ (Leicester 1993: 85).

These are just a few examples, but I think they can be fairly said to be representative of a currently dominant way of thinking and speaking about multicultural education. Undoubtedly, there are more. The issues that are mentioned and the way in which these are put: all of this seems to be very straightforward. Obviously, it is important to do this, given the challenges of contemporary globalization. Nevertheless, some questions can be raised. It is e.g. not always (if not: almost never) clear what kind of concept of ‚culture‘ is used here. Most of the time, it seems, that ‚culture‘ is understood as something that is internally relatively homogeneous and something which, from an outsider’s standpoint, forms a relatively closed ‚island‘ that has its own uniqueness it should not be allowed to lose.[3] Similarly, it is not exactly clear what respect for another culture amounts to (it seems to be presupposed that we know what respect is and, generalizing from that, that we know then what respect for another culture is). What to think of when, e.g. someone refuses, out of religious beliefs, to let his wife be treated by a male gynecologist? What does respect for the other culture mean here? How do we react when confronted with, e.g. cliterodectomy? Or with polygamy? Furthermore, what kind of experience is it that seems to be so important in relation to multicultural understanding? (What is the importance of embarking on that study route? Again, embarking on a study route instead of just taking a course is something that sounds very plausible in the current educational discourse). What kind of knowledge is supposed to be generated by these kinds of experiences? And what about diversity? How is diversity to be understood? How are we to deal with the worldwide revival, during the last few decades, of what we could call identity movements? (Cf. tribal wars in Africa, the war in former Yugoslavia, the rise of extreme right-wing parties in central Europe, the political conflict between Flanders and Wallonia in Belgium etc.).

These are a lot of questions and issues, which I will not be able to deal with, let alone provide an answer to, within the scope of this chapter. Allow me to focus by spelling out what I think are two important issues that are either left out or insufficiently developed in the examples presented. First, nothing is said about the fact *that differences can be irreconcilable* (and what this implies for multicultural education). Put differently, sometimes differences resist any easy integration into one’s picture of the world, into that better

3 I am drawing on Visker (2005a: 34) here.

perspective Leicester, e.g. is hoping to see developed. What is not developed sufficiently is the distinction between, on the one hand, the idea that we can (rationally) understand practices which are alien to our own (understand the reasons for something), on the one hand, and the observation that these practices are at the same time incapable of bringing conviction, on the other (vgl. Visker 2005b). This distinction at least urges us to problematize any talk about synthesis. It also invites us to reconsider notions of intercultural dialogue and communication. Second, not much is said about (the idea of) *change*. Multicultural understanding is mostly put in terms of a culture's own and unique identity. This often tends to make it an ‚either/or'-matter, i.e. that of preserving versus giving up one's own cultural identity. This has largely to do, I suspect, with the fact that multicultural education is mostly put in terms of getting acquainted with, learning about and from, etc. Putting it this way, what is left out is the idea of change, more specifically a kind of change that goes beyond a discussion of either preserving or giving up one's cultural identity. Addressing both these issues is important, I think; for the danger is that otherness (and self-ness) gets exoticized. Accordingly, multicultural education stands in danger of becoming a mere rattling off of plurality.

The (Incomplete) Depth of Our Embeddedness

The purpose of this part is to rehearse some familiar concepts regarding what it means to be embedded in (or initiated into) particular socio-historical and cultural practices. In the second section of this part I will go into the deep sense of this being embedded by drawing on Cavell. As I see it, this serves to ‚explain' why we are capable of rationally understanding other practices while at the same time feeling that these practices are incapable of bringing conviction. It also shows that this is not something to be deplored; rather it exposes what makes us human. In the third section of this part I will show how Cavell brings out the idea that this being embedded, though it cuts deep, is not absolute, but, so to speak, incomplete (without implying that it can somehow be made complete). The importance of owning a voice (having an expressed existence) will be discussed in this connection, as well as a more dynamic reading of the idea of justification than the one provided by Leicester. The point is to bring out a sense of our human condition as one that invites us to expose ourselves and to reorient ourselves (by an investigation of ourselves). This will, in turn, allow us to speak of change beyond the discourse of preservation versus abandonment of cultural identity. But first I will briefly go into Cavell's reading of Wittgenstein, and, more particularly, how he understands skepticism to be inherent to the human condition, as a way of providing a more general background to the discussion I am going into here.

Cavell on Wittgenstein and Skepticism

Contrary to how Wittgenstein's *Philosophische Untersuchungen* are quite commonly read, Cavell does not take Wittgenstein as either rebutting or flatly endorsing skepticism. According to Cavell, Wittgenstein

> does not negate the concluding thesis of skepticism, that we do not know with certainty of the existence of the external world. On the contrary, Wittgenstein, as I read him, rather affirms that thesis, or rather takes it as *undeniable*, and so shifts its weight (Cavell 1979: 45).

This shift is one in which skepticism gets an existential weight, rather than being an epistemological challenge. For Wittgenstein, Cavell argues, skepticism has a truth of its own, something Cavell even refers to as a moral (vgl. Cavell 1979: 47, 241, 448). One way in which Cavell puts this truth or moral is by saying that „our natural relation to the world's existence is […] closer, or more intimate, than the ideas of believing and knowing are made to convey" (Cavell in Mulhall 1996: 257).

If anything is under attack in Wittgenstein's *Untersuchungen*, it is not skepticism, Cavell argues, but „*ways* of arriving at the certainty of our lives, pictures of closeness and connection, that themselves deny the conditions of closeness" (Cavell in Mulhall 1996: 331) – the very closeness and intimacy that mark for Cavell our relation to the world and others in it. Skepticism betrays itself (or is recognized) first and foremost, then, as a particular attitude. This attitude is understood by Cavell most characteristically as an attitude of disappointment in or dissatisfaction with our ordinary ways of expressing our knowledge about the world and other minds. It is the expression of „the human disappointment with human knowledge" (Cavell 1979: 44). Skepticism presents itself as the intellectual interpretation of an existential fear which can be understood in terms of a fear about whether anything means what we think it means (vgl. Bearn 1997). It is recognized in the attitude of someone who is tempted to go further than „(what presents itself to him as) the merely conventional limits of knowledge" (Cavell 1988: 57).

This brings what we normally understand by skepticism (and what is generally associated with it, such as relativism and nihilism), on the one hand, and dogmatism (and what is generally associated with it, such as universalism and absolutism), on the other, under the same denominator. For Cavell, skeptical doubt and dogmatism are alike in their repudiation of ordinary language. Both the attempt to metaphysically align one's ordinary concepts to something in the nature of things as well as the questioning stance that continually undercuts the understanding provided by our ordinary concepts count as skepticism for Cavell. In both cases what is essentially an existential threat is con-

verted into an intellectual problem. In Cavell's reading, the skeptic's demand for certainty is a way of intellectualizing the sense „that meaning might evaporate", as Standish puts it (Standish 2002: 16). Dogmatism, then, is the intellectual attempt to dispel that fear by trying to fix the relation between mind (language) and world by resorting to universals, or, in Wittgensteinian language, to superlative facts (vgl. Wittgenstein 1953: # 192). Epistemological skepticism, on the other hand, is the intellectual denial of such an attempt. Both intellectual instances fail to address the existential undertones.

It is important to emphasize that one's disappointment in or dissatisfaction with one's criteria is not a mistake. Rather, what we are facing here is a powerful habit that forces us to approach things in a particular way. In Cavell's idiom, this disappointment is part of our human condition. It is there, somehow to be taken care of, but not to be denied. Put differently, skepticism is inherently interwoven with the fact of using language. The fact that we cannot help but use language to express the world and ourselves saddles us with a feeling of being left with a kind of generality that we feel we cannot do without, but that at the same time confronts us with the uncomfortable feeling that it is an insufficient means of expression. The question of something deeper, more essential than is expressed in language, then, arises naturally. As Cavell puts it: „The dissatisfaction with one's human powers of expression produces a sense that words, to reveal the word, must carry more deeply than our agreement or attunements in criteria will negotiate" (Cavell 1988: 60). In a state of philosophical bewilderment, language seems to present itself to us as an „opaque screen" (vgl. Kaufman 2002) blocking our access to the world and others in it. The crucial issue is to see that this does not mean that we are off-track then, but that this is a natural possibility of the human condition. Cavell repeatedly stresses that „a mark of the natural in natural language is its capacity to repudiate itself, to find arbitrary, or merely conventional, the lines laid down for its words by our agreement in criteria, our attunement with one another" (Cavell 1988: 48). In this sense, we come to see that, as he further adds, „the threat of skepticism is a natural or inevitable presentiment of the human mind" (ibid.: 48).

The real difficulty this points to, then, is not the problem of refuting skepticism, but rather to give it a place in our lives, to change our attitude – something Cavell develops in terms of the theme of acknowledgement rather than in terms of knowledge. Cavell reads Wittgenstein's return to the ordinary as a continual struggle with skepticism. Cavell conceives of this as a kind of „spiritual struggle" (Cavell in Mulhall 1996: 325), more particularly as „a struggle with the contrary depths of oneself" (ibid.: 326). The *Philosophische Untersuchungen* express (at least) two voices – both Wittgenstein's – which are irreconcilable, Cavell says: the voice of temptation and the voice of correctness (ibid.: 326; vgl. Cavell 1990: 83). The voice of temptation is meta-

physical and skeptical. It is the voice that expresses dissatisfaction with the ordinary, that speaks outside language-games, that can be characterized, in some sense, as „vanity“ (Cavell 1990: 83). The voice of correctness represents the ordinary, it is a voice that speaks inside language-games, and that in this sense can be characterized as exemplifying „humility“ (ibid.). It is the voice that expresses satisfaction in the ordinary. Importantly, this „struggle with the contrary depths of oneself“ is not one which can be settled, rather, it is more a matter of continually „oscillating between vanity and humility“ (ibid.). The sort of attitude we are to assume here then, is, as I take it, something like a willingness to live (on) the very oscillation of the two voices. Resting on either one of the sides constitutes a denial of this internal conflict and is perhaps representable as the human mind in a state of pathology.

The Depth of Our Embeddedness

Until now I have only loosely referred to the idea of „agreement in judgements“ (Wittgenstein 1953: ##241-242), or, as Cavell sometimes also calls this, attunement. With respect to the discussion on multicultural education I am trying to go into here it is important to develop this a little further; for the sense of embeddedness that Cavell brings out in his understanding of this agreement allows me to address the first issue I want to go into – the fact that differences can be irreconcilable and resist being integrated into one's picture of the world.

For Cavell, it is a misunderstanding to conceive of this agreement in judgments as a kind of constructivism or a kind of contractualism. This would take agreement as meaning agreement ‚about‘ something, at the same time implying that what one agrees ‚about‘ can be fairly easily altered. Agreement is not a matter of convention, of *mere* convention, for, as Cavell puts it, „no current idea of ‚convention‘ could seem to do the work that words do“ (Cavell 1979: 31). Rather, what ‚agreement‘ conveys is that the nature of a human being's initiation into a community is not one of coming to agree about things but one of entering into agreements „that were in effect before our participation in them“ (Cavell 1988: 40). It points to „a background of pervasive and systematic agreements among us, which we had not realized, or had not known we realize“ (Cavell 1979: 30). Agreement entails the conditions of what it makes sense to say. Cavell uses the concept of ‚condition‘ in the sense of its derivation, the Latin *condire*, talking together, which, as he adds, is connected with the public, the objective (Cavell 1988: 39). Condition does not point to some arbitrary condition or situation, in which human beings can or cannot find themselves in. Human beings agree *in* forms of life, *in* judgments: „That a group of human beings *stimmen* in their language *überein* says, so to speak, that they are mutually voiced with respect to it, mutually *attuned* top to bot-

tom“ (Cavell 1979: 32). Condition, as talking together, points to what constitutes us as the human beings we are, and also, in its active sense, to what we are prepared to take responsibility for. As Cavell puts this, conditions are „terms, stipulations that define the nature and limits of an agreement, or the relations between parties, persons, or groups“ (Cavell 1988: 39). They mark the boundaries of meaningful speech.

The normativity involved should not be underestimated. A group of individuals does not decide or construct what is normative: rather, individuals *grow into* normativity. Being initiated into practices is not just about learning to use language, it is being *led into* the totality of agreement of judgments which make up the world for us, which ‚determine‘ what is true and false, beautiful and ugly, good and bad, appropriate and inappropriate, just and unjust, green or red etc. Wittgenstein speaks of this normativity as „the hardness of the soft“ (Wittgenstein 1961: 44e). By this he means to convey that what seems at the outset to be rather ‚soft‘, i.e. merely human agreements, cultural and social accretions, linguistic valuations, something which we can (supposedly) oppose to the hard data of biology, of genetic destiny,[4] is in fact deeply constitutive of the way we see, understand, feel about the world. Wittgensteinian agreements are, we could say, embodied. As agreements they are not articulated; they show themselves in what we say and do, in how we speak and act, in how we feel. Cavell expresses this by suggesting that our human nature is culture (Cavell 1979: 110-111).

Nietzsche’s way of expressing the embodiedness of one’s inheritance can be helpful here: „… behind feelings there stand judgments and evaluations which we inherit in the form of feelings (inclinations, aversions)“ (Nietzsche 1982: #35). Being initiated into particular practices, as coming to enter into a totality of agreements in judgments, is acknowledging that valuations become part of us in the shape of feelings. Education as initiation is coming to *feel* in a particular way, it involves not so much in-corporation as rather something like a process of em-bodying.

Given this account of a human being’s initiation into a form of life, it is not hard to imagine that one can understand the reasons for someone doing something, in the sense of being able to see the place of what the other is doing in his or her frame of reference, while this is at the same time incapable of bringing conviction, something which can be exhibited in a perceived lack of openness towards the other (vgl. Visker 2005b). We may *understand* practices which are alien to our own, but at the same time fail to show openness to those practices. Moreover, it also allows us to see that one’s failure to show openness is not necessarily a lack of willingness to show such openness (vgl.

4 I am drawing on a passage from Sheridan Hough (1997: 13) who uses this line of argument on Nietzsche, but which I find applies equally well to Wittgenstein.

ibid.). Being initiated into a form of life does not only mean being bestowed with ways of understanding the world, but also being bestowed with ways of reacting that are far from only skin-deep. This is not to be taken as an occasion (or rather excuse) to fall back upon oneself as the final ground, affirming that the way one feels and perceives the world is the only correct way, but rather as an occasion (or invitation) to expose oneself. I will explain this in the next section.

Change

Given the embodiedness of our inheritance, it is also not difficult to imagine that genuine change is something which should not be underestimated, for it seems primarily to involve coming to feel differently. Or as Cavell puts it, „a turning of our natural reactions," a conversion which „is symbolized as rebirth" (Cavell 1979: 125). The incentive to change, however, resides in our very embeddedness. There is an openness, so to speak, in our condition of being embedded which has to do with the fact that our relation to our inheritance is not a closed or determined one.

According to Cavell's understanding of Wittgenstein, there is an ambivalence in the way human beings possess language. In his famous ‚bewitchment-passage', Wittgenstein says: „Philosophy is a battle against the bewitchment of our intelligence by means of language" (Wittgenstein 1953: # 109). Cavell, perceptively, alludes to an ambivalence of the „by" in this sentence. „[Wittgenstein] is not there naming language simply (perhaps not at all) as the efficient cause of philosophical grief," Cavell argues, „but as the medium of its dispelling" (Cavell in Mulhall 1996: 337). The very thing which causes philosophical problems is at the same time the means by which we, on Cavell's reading of Wittgenstein, ought to deal with them. That our relation to language is one of submission – referring to the fact of initiation – does not mean that one is determined by it. We are, Cavell argues, the victims of the very words of which we are at the same time the masters (Cavell 1988: 169). We are, on the one hand, subject *to* expression (vgl. ibid.: 40), but on the other and at the same time, subject *of* expression – which is as much as saying that we are only subject *by* expression. Our being initiated in a human community inevitably puts us for the accomplished fact of having to accept a means of expression which is not our own (at least, not initially). Not that there could be a means of expression which is (or originates in) its own. We are initiated into a given set of meanings, which is sustained by a community, and which we not only are compelled to use to express what is ‚our own', but which relevantly constitutes what is mostly ‚our own'. It is at this (perhaps inexpressible) point that it makes sense to speak of a certain openness. Cavell puts this as follows:

> Our relation to our language – to the fact that we are subject to expression and comprehension, victims of meaning – is accordingly a key to our sense of our distance from our lives, of our sense of the alien, of ourselves as alien to ourselves, thus alienated (ibid.: 40).

Our relation to language is one of owning what is alien, whereby we do not own what constitutes what is ‚our own'. Hence the sense of distance is a sense without in fact ‚knowing' what we are distanced from – it is as though we feel like saying „I sense something I know not what".

One type of response to this is to understand our language as somehow an insufficient means for expression, hence something to be repudiated. As already mentioned, for Cavell this is a characteristic skeptical response: an expression of disappointment with our ordinary ways of expressing our knowledge about ourselves, the world and others in it. Both the attempt to overthrow language (in search for something better, more certain) and the complacent-ironic acceptance of its (attributed) insufficiency are cases of skepticism. However, trying to repudiate language in this way (or as explained above, trying to refute skepticism) exemplifies for Cavell a „wish to deny one's humanity" (Cavell 1979: 109), or put differently, a failure to accept human finitude – though, to be sure, the very fact of wanting to repudiate or refute is human-all-too-human as well. A beautiful passage in *In Quest of the Ordinary* summarizes this as follows:

> The dissatisfaction with one's human powers of expression produces a sense that words, to reveal the world, must carry more deeply than our agreements or attunements in criteria will negotiate. How we first deprive words of their communal possession and then magically and fearfully attempt by ourselves to overcome this deprivation of ourselves by ourselves, is a way of telling the story of skepticism (Cavell 1988: 60).

Elsewhere, Cavell puts this by saying that what is wished for here is not to speak anymore, but to let the words speak for themselves: „It is as though we try to get the world to provide answers in a way which is independent of our responsibility for *claiming* something to be so […]" (Cavell 1979: 216).

In a sense, this amounts to saying that we lose ourselves (our selves). What is implied in how Cavell puts a human being's relation to language is that if we wish to exist as human beings – if, that is, we wish to make ourselves intelligible – we must ourselves actively make use of the meanings that we are initiated into or bestowed with. It is only by doing so that we give ourselves a voice in that community. Hammer expresses the point succinctly: „[…] [W]ithout words and deeds and expressions with which we actively insert ourselves in a common human world and respond to other's responses to us, we would have no full existence as distinct human beings" (Hammer

2002: 67). A human existence is expressed existence. Furthermore, assuming responsibility for the words we express and mean is not just speaking for ourselves; it is at the same time presenting ourselves as an exemplar of the community we are initiated in, by virtue of the simple fact that we are employing meanings which are shared in a community. Having a voice is going on intelligibly with our concepts.

The important point now is to see what Cavell calls this „sense of the alien, of ourselves as alien to ourselves, thus alienated" as an invitation to expression, as, so to speak, the drive behind expression. Though, as indicated, it could easily be an occasion for complacency or for an affirmation of one's way of feeling and perceiving the world as the only correct one, finding oneself as simultaneously deeply embedded and alienated is an invitation to have a full existence, to express what is most ‚our own', to own a voice, or better, to try to discover „which among the voices contending to express your nature are ones for you to own here, now" (Cavell 1990: xxxvi). If anything, the invitation to speak is an invitation to expose oneself, to let oneself be exposed.

There is a relevant connection here with a different understanding of justification than the one provided by Leicester (vgl. above). Here is what Wittgenstein says – a passage to which Cavell refers to as Wittgenstein's „scene of instruction" (Cavell 1990: 71/2005: 112-113/203-204):

> If I have exhausted the justifications I have reached bedrock, and my spade is turned. Then I am inclined to say: „This is simply what I do" (Wittgenstein 1953: # 217).

One way of reading this is taking Wittgenstein's saying „This is simply what I do" as an indication of a *terminus* (of discussion, of dialogue, of teaching). This is, Cavell argues, the way in which Saul Kripke (vgl. Kripke 1982) reads this passage. Kripke „takes the teacher's (or speaker's) gesture of showing what he does to be meant as a show of power, a political gesture […], speaking for the community and its settlements, demanding agreement, threatening exclusion, as if the subtext of the demonstration is: Do it my way or suffer the consequences" (Cavell 2005: 113). Contrary to this reading, Cavell reads this as showing „readiness – (unconditional) willingness – to continue presenting [oneself] as an example, as the representative of the community into which the child is being, let me say, invited and initiated" (Cavell 1990: 72). When one's justifications are exhausted, one is thrown back upon oneself, „This is simply what I do" does not, then, necessarily mark a terminating of all dialogue, but is an expression of showing the ground one occupies, hence also an act of exposing oneself (one's self as representative of a community) to the other. „When my reasons come to an end and I am thrown back upon myself", Cavell argues, „I can use the occasion to go over the ground I had hitherto

thought foregone“ (Cavell 1979: 124-125). When Wittgenstein’s passage is read in the context of a relation to oneself, it might even perhaps be read as acknowledging otherness in oneself. „This is simply what I do“ is, then, an expression of our sense of ourselves as alien to ourselves, as alienated. Either way, „if I discover resistance, I might shift my ground, or take a new approach, or blast my way through, or exclude this site and this block from my plans altogether“ (ibid.: 82). Cavell’s suggestion is to try to cover different ground, to try to put our spade elsewhere, perhaps doing something altogether unexpected. „This is simply what I do“ can thus be understood as a site of (the possibility of) critique, of change, of resistance, of newness. We could take it as on occasion to reorient ourselves (hence also take this as the beginning of reorienting the community we are taking ourselves to be representatives of).

Multicultural Education: Voice and Otherness

Let me try to bring this back to (a conception of) multicultural education. One issue I would like to address is that in connection to the deep sense of embeddedness presented above the theme of voice can be set to work in terms of one’s conditions of meaningful speech, and that this, in turn, allows us to rethink what can be involved in dialogue and communication. That is, an individual’s voice (or by extension the voice of an ethnic group) is not aptly understood as the expression of highly personal self-constructed meanings, but should be conceived of as the active revelation of the conditions of intelligibility that this individual takes to be authoritative. The important point here is to acknowledge the intrinsic relations with other meanings, with other conditions of intelligibility. In other words, what is a ‚new‘ meaning or a ‚highly personal‘ meaning is in a relevant sense ‚constrained‘ by this being interrelated with other meanings and conditions of intelligibility. This is not to be deplored, on the contrary; it is to be welcomed as the condition of comprehensibility. Leicester’s demand; e.g. that people should speak for themselves is in a relevant sense – strange as this may sound at first – a denial of voice rather than an enabling of it. A framework in which justifications function as terminating points and in which people are understood to represent their own interests best, could run the risk of drifting into what can be called a purely particularistic recording of cultural voices[5] in which otherness gets exoticized and interpersonal and cultural differences stand in danger of being polarized. What is jeopardized here is the possibility of letting the different voices, and the interests they express, count as voices worthwhile to take into considera-

5 Here I adopt the expression „purely particularistic mapping of culture“ from Susan Bordo (1988: 629).

tion, or as interests worthwhile to pursue. Actualities of power – for instance mechanisms of suppression – stand at risk of being obscured here, of escaping attention. The other side of the same coin here is that this constitutes a convenient evasion of what Cavell calls the real difficulty of coming to know another person (vgl. Cavell 1979: 90). The humanness of the difficulty involved in understanding each other, of the fact that we sometimes do not understand each other, is simply ignored – that is, not recognized as a difficulty. At the same time this is, in effect, an evasion of the possibility that I might have to investigate myself. Multicultural education might turn out to be something more like work on the self than it is recognizing or learning from the other.

Contrarily, a conception of voice as the active revelation of conditions one always already finds oneself in, heightens the sense of there always being something that is shared with and by others. The theme of voice here does not serve to mark positions – mine against yours. Rather, when we are inclined to say „This is simply what we do", what is meant here is an expression of those very conditions of what we find intelligible, hence not a terminating point of discussion but rather an invitation, to ourselves and others, for further description of the kind of creatures we are. Importantly, the description meant here is not one driven by a hope that accumulating the revealed cultural layers will in the end provide us with some kind of multicultural synthesis. Rather it is description driven by the hope for initiating a practice of critical dialogue in the sense of letting voices *count*. (Accordingly it is description driven by the hope that a concern for future action takes primacy over a worry about foundations of knowledge.)

This is not to deny that initiating students into a variety of cultural perspectives in order to deepen their understanding is a sensible thing to do. Nor is it denied here that drawing teachers from various cultural backgrounds can be helpful for the purpose of confronting students with a variety of cultural perspectives. Rather, by trying to unlock the fixation on mirroring the diversity of experiences and meanings of different cultural groups, the idea is to enrich the concept of initiation with a sufficient sense of dynamics. Recognizing the ‚incomplete depth' of our embeddedness is a way of urging us to see the need to expose ourselves, to take the differences of voices not as places where we part from one another – you against me, each having her or his own truth – but as signposts to return to ourselves.

The return to ourselves involved here is not a return that is helpfully (or even meaningfully) phrased either in terms of giving up one's cultural identity (as, e.g. implied in the demand for a synthesis of elements from different cultural traditions, or as, e.g. implied when conflating the distinction between ‚being able to rationally understand' and ‚being convinced') or in terms of affirming one's cultural identity (e.g. out of a fear that contact with influences from other cultures might make one lose one's own self). The kind of change

involved in this return goes beyond this either/or of preserving versus giving up one's cultural identity, since what one is invited to explore is precisely that what makes us who we are. One is invited to answer the question ‚Who am I that this should be how I react/feel, that this should be what I do?' In this sense, multicultural education can be an appropriate site for resistance. To be sure, this is not resistance as a kind of societal activism. Rather, what is at stake here is perhaps best understood as a turn inward, a turn to oneself, to how we are „merged into the history of the culture that produced us".[6] Or, to use Cavell's way of putting this, it can be a possible site „to confront the culture with itself, along the lines in which it meets in me" (Cavell 1979: 125).

There are implications for the curriculum here, which come down to trying to overcome the following difficulty. Clearly, the multicultural critique of a one-sidedly informed curriculum (which in a worst case scenario would imply that there is one best way to represent the world), is justified. We might put this point by saying that such a curriculum fails to account for (or fails to acknowledge) that sense of the alien (Cavell mentions) in our ways of grasping the world and others in it. The difficulty, however, is that a countermovement, in order to account for this criticism, can easily fall into the same trap, namely when it shifts the weight to make way in the curriculum for exemplifications of the idea of uniquely cultured selves. The otherness of the other then tends to be treated as something which can accommodate for what is interpreted as a state of one's own contemporary incompleteness, as it were to fill the gap.[7] Here the otherness of the other is affirmed in its absolute uniqueness, with its own truth (separated from mine), while at the same time one's own sense of the alien is dissipated. A good example is the discourse which allows the other the status of an interesting possibility, someone we cannot ignore because we can learn from him/her (vgl. Visker 2005a: 50). Consider, e.g. the following definition of diversity, provided during a training session on diversity (as part of the process of implementing a diversity policy in a university):

> Diversity is making use of the qualities, talents, experience and competencies of all participants, while taking into account differences between individuals and between groups within a company or organisation. Each employee has her own, unique combination of visible and less visible characteristics (Dala 2008: hand-out, my transl.).

Granted, this definition is provided within the context of an organization of such as a university – though speaking of a university as an organization is already something worthy of drawing attention to – but I want to emphasize that diversity is defined here in such a way that the otherness of the other can

6 Paraphrase of Hough (1997: 101).
7 I owe this insight to Visker (2005a).

appear here in a very specific, already interpreted way. This is not to imply that, at least in my view, the otherness of the other could somehow appear uninterpreted, but just to point out the specificity with which this occurs here: the other can only appear here insofar as she/he is someone whom we can learn from, someone „who confronts us with ‚alternative possibilities'" (Visker 2005a: 46, my transl.). The challenge for a curriculum in multicultural education is to give the cultural other a place without placing it (which could mean, e.g. accepting other cultural contents as something that confronts us with our own borders). The following passage by Cavell regarding Wittgenstein's scene of instruction referred to above, brings the important issues together:

> [T]he little myth of instruction strikes me as asking that we take crises or limits of learning case by case, asking ourselves how important it is that we agree, and how thoroughly, in various strains of our form or forms of life, and where we may, or can, or ought to, or must, tolerate differences, even perhaps be drawn to change *our* lives – or suffer the consequences (Cavell 2005: 204).

Bibliography

Bearn, Gordon (1997): Waking to Wonder. Wittgenstein's Existential Investigations. New York: NY State University Press.

Bordo, Susan (1988): „Feminist skepticism and the ‚maleness' of philosophy." In: The Journal of Philosophy 85, S. 619-629.

Cavell, Stanley (1979): The claim of reason. Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy, New York: Oxford University Press.

Cavell, Stanley (1988): In quest of the ordinary. Lines of skepticism and romanticism, Chicago: The University of Chicago Press.

Cavell, Stanley (1990): Conditions handsome and unhandsome. The constitution of Emersonian perfectionism, Chicago: The University of Chicago Press.

Cavell, Stanley (2005): Philosophy the day after tomorrow, The Belknapp Press: Cambridge, Massachusetts.

Dala, Nadia (2008, January 8th): [Training session on diversity], K.U.Leuven.

Hammer, Espen (2002): Stanley Cavell. Skepticism, subjectivity, and the ordinary, Cambridge: Polity Press.

Hough, Sheridan (1997): Nietzsche's noontide friend. The self as metaphorical double, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Kaufman, D. A. (2002): „Reality in common sense: Reflections on realism and anti-realism from a ‚common sense naturalist' perspective." In: Philosophical Investigations 25, S. 331-361.

Kripke, Saul (1982): Wittgenstein on rules and private language. An elementary exposition, Oxford: Blackwell.
Leicester, Mal (1986): „Collective moral philosophy and education for pluralism: A reply to Graham Haydon." In: Journal of Philosophy of Education 20, S. 251-255.
Leicester, Mal (1993): Race for a change in continuing and higher education, Buckingham: Open University Press.
Leicester, Mal (1997): „Cognitive development, self-knowledge and moral education." In: Journal of Moral Education 26, S. 455-472.
Leicester, Mal (2000): „Post-postmodernism and continuing education." In: International Journal of Lifelong Learning 19, S. 73-81.
Mulhall, Stephen (1996): The Cavell reader, Oxford: Blackwell.
Nietzsche, Friedrich (1982): Daybreak. Thoughts on the prejudices of morality. Übers. von R. J. Hollingdale, Cambridge: Cambridge University Press.
Schultz, Katherine/Jones-Walker, Cheryl E./Chikkatur, Anita P. (2008): „Listening to students, negotiating beliefs: Preparing teachers for urban classrooms." In: Curriculum Inquiry 38, S. 155-187.
Standish, Paul (2002): „In her own voice: Convention, conversion, criteria." In: Richard Davies (Hg.), Proceedings of the annual conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford: Philosophy of Education Society of Great Britain, S. 14-28.
Visker, Rudi (2005a): Vreemd gaan en vreemd blijven. Filosofie van de multiculturaliteit, Amsterdam: SUN.
Visker, Rudi (2005b): „Sprekende denkers: Multiculturaliteit is een ongewilde heiligschennis." In: Filosofie Magazine 6, S. 10-13.
Williams, Michael (2001): Problems of knowledge. A critical introduction to epistemology, Oxford: Oxford University Press.
Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophische Untersuchungen/Philosophical investigations. Übers. von G. E. M. Anscombe, Oxford: Blackwell.
Wittgenstein, Ludwig (1961): Notebooks, 1914-1916. Übers. von G. E. M. Anscombe, Oxford: Blackwell.

Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen. Pädagogische Anmerkungen zu Macht, Anthropologie und Didaktik in den *Geistlichen Übungen* von Ignatius von Loyola

MALTE BRINKMANN

Ein Blick in die Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns zeigt, dass Übung die pädagogische Technik *par excellence* darstellt, Haltungen wie Disziplin, Selbstkontrolle, Charakter- und Willensstärke und damit Fähigkeiten wie Konzentration, Ordnung, Geduld zu lernen (vgl. Brinkmann 2008). Von den ältesten Zeugnissen des indischen Yoga über die zenbuddhistischen Meditationsübungen, über die asketischen und geistigen Übungen in der Antike,[1] die mittelalterlichen Exerzitien der Mönche und Mystiker bis hin zu den „Meditationen" Descartes' und der Aufnahme dieses Themas durch Husserl sowie zu Nietzsches Übungen der Stil-Gebung (vgl. Nietzsche 1988: 230) reiht sich eine lange Kette religiös-kultischer und philosophischer Praxis der Übung. Unter den Titeln „Lebensart" bzw. „Lebenskunst" sind Übungen der Stil- und Formgebung heute aktueller denn je (vgl. Schmid 2004).

Aus pädagogischer Perspektive lässt sich sagen: Geübt wird nicht, um etwas zu *wissen,* sondern vor allem, um etwas zu *können.* Das Können, das im Üben erworben wird, ist zunächst ein doppeltes: „Etwas Ausführen- und Sich-Führen-Können" (Menke 2003: 286). Die Aufgabe des Pädagogen besteht darin, das Sich-Führen-Können anzuleiten im Modus der Fremdführung. Die

1 Meditation bezeichnet geistige Übungsformen wie Übungen der Konzentration, des Gedächtnisses oder des Gewissens als Rechenschaftslegung. Askese bezieht sich vornehmlich auf leiblich-geistige Übungen der Einschränkung und Enthaltung in Essen, Trank, Schlaf, Kleidung, Besitz, Wohnung, Sexualität (vgl. Hadot 2005: 18, 50).

Didaktik der Übung ist daher als Kunst der Vermittlung von Aus-, Selbst- und Fremdführung zu fassen.

Dazu sind nicht nur Ziele nötig, die über Inhalt und Methode des konkreten Vollzugs hinausgehen. Es werden auch erzieherische Mittel gebraucht, die die Freiheit des Übenden einschränken. Man kann sie herstellen durch Zwang und Gewalt, wie die vielfältigen Formen der „Schwarzen Pädagogik" belegen (Rutschky 1984). Die Macht des Erziehers kann sich auch maskieren, indem durch Kontextsteuerung eine geschlossene Lernumgebung konstruiert wird, die alternative Erfahrungen oder ungewollte Erlebnisse weitgehend ausschließt. In reformpädagogischen (vgl. Montessori 2005: 23) oder arbeitsmethodischen (vgl. Klippert 2003) Formen der Übung wird die erzieherische Macht-Intention sublim, aber deshalb nicht wirkungsloser.

Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstführung wird im bildungstheoretischen Diskurs als „unauflösbares Paradox" von Heteronomie und Autonomie beschrieben (vgl. Schäfer 2005: 111ff.). In dieser Untersuchung möchte ich die traditionelle Beschreibung dieses zugespitzten Dual, das sich der subjektphilosophischen Tradition der Pädagogik seit Kant verdankt, verlassen. Aus einer erziehungstheoretischen Perspektive soll das Problem vielmehr als pädagogische Differenz zwischen Lernen und Erziehen bzw. zwischen persönlichem Vollzug und pädagogisch-didaktischer Inszenierung gefasst werden (vgl. Prange 2005). Die pädagogische Differenz erscheint in Bezug auf die Übung als fundamentales didaktisches Problem. Als Frage formuliert lautet es: Wie können „äußere" Zwecke der Ausübung mit „inneren" Zielen der Selbst-Führung synchronisiert werden? Um diese Differenz im Hinblick auf das Phänomen der Übung genauer zu fassen, möchte ich im Folgenden den Begriff des *Übens* für den individuellen Vollzug verwenden. Der Begriff der *Übung* soll die erzieherische und didaktische Inszenierung des Übens bezeichnen.

Wenn im Folgenden die pädagogische Differenz von Lernen bzw. Üben und Erziehen bzw. Übung am Beispiel der *Exercitia spiritualia* von Ignatius von Loyola analysiert wird, dann zeigt sich der Formaspekt der Übung in einer doppelten Hinsicht: Zum einen als Form, die die äußere Inszenierung der Übung machtmäßig bestimmt, und zum anderen als Form, die sich im Vollzug des Übens der Exerzitant selbst gibt. Die Frage nach der Didaktik als Frage nach der Vermittlung von Selbst- und Fremdführung im Ausführen einer „Sache" erscheint daher zugleich als Frage nach der Form der Erziehung (vgl. Prange 2004, 2005).

Es werden zunächst die *Geistlichen Übungen* sowie ihre Ziele vorgestellt und hinsichtlich der Problematik von Selbst- und Fremdführung erläutert. In einem zweiten Schritt werden mit Foucault Funktionselemente der christlichen Pastoralmacht bestimmt. Mit dem Instrumentarium der gouvernementalen „Führung der Führungen" nehme ich dann eine machttheoretische Analy-

se der *Geistlichen Übungen* vor. Anschließend stelle ich das anthropologische Programm der „Anwendung der Sinne“ vor. Auf der Grundlage einer „primordialen“ Wahrnehmungsdimension (Husserl) wird in den Exerzitien eine Anthropologie des (Um-)Lernens deutlich, die die „Grenzen der Normalisierung“ (Waldenfels) markiert. Schließlich wird gezeigt, wie Aus-, Selbst- und Fremdführung mittels rhetorischer und sokratischer Techniken vermittelt werden, um im fünften und letzten Abschnitt die Frage nach der Didaktik der Übung als Frage nach der Form in den Blick zu nehmen.

„*Exercitia spiritualia*“ – Selbstführung als Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen

„Geistliche Übungen, um über sich selbst zu siegen und sein Leben zu ordnen, ohne sich bestimmen zu lassen durch irgendeine Anhänglichkeit, die ungeordnet wäre“ (GÜ 21)[2] – mit diesen Worten beginnt eines der zugleich wirkungsmächtigsten und umstrittensten religiös-pädagogischen Werke der Frühen Neuzeit. Der Exerzitant soll übend die ungeordneten Anhänglichkeiten (GÜ 1, 3) und Neigungen (GÜ 21, Anm. 10), d.h. die „*affectiones inordinatae*“ kontrollieren lernen. Dabei richtet sich das Büchlein vor allem an denjenigen, der die *Geistlichen Übungen* „gibt“, also an den Exerzitiengeber, weniger an den, der sie „empfängt“ (GÜ 22). Es handelt sich also um eine planvolle und methodische Anleitung, gleichsam ein spirituelles Handbuch zur Übung des Über-sich-selber-Siegens und Sich-selbst-Ordnens (vgl. Maron 2001: 206ff.). In täglich vier bis fünf Stunden sollen Gebet, Gewissenserforschung, Meditation und Beichte unter Anleitung des Exerzitiengebers stattfinden. Sie sind in vier „Wochen“, d.h. Abschnitte aufgeteilt. Jede einzelne konzentriert sich auf ein eigenes Thema und weist ein eigenes Ziel aus. Die erste „Woche“ dient der Gewissenserforschung der eigenen Sünden und der Selbstbesinnung hinsichtlich des Ziels eines christlichen Lebenswandels. Der Übende soll „Indifferenz“ gegenüber weltlichen Dingen erreichen und damit die „Freiheit unserer freien Entscheidungsmacht“ erlangen (GÜ 23, 4). Das heißt, er soll sowohl seinen Neigungen und seinem Begehren entsagen als auch seinen Willen den göttlichen und priesterlichen Zielen unterordnen. Während die dritte und die vierte „Woche“ einem konkreten christlichen Thema gewidmet sind, nämlich der Leidensgeschichte und der Auferstehung Jesu sowie der göttlichen und menschlichen Liebe, ist die zweite „Woche“ ganz auf den Exerzitanten selbst bezogen. Hier findet sich gleichsam das Herzstück der Exerzitien. Die Übungen sollen zu einer existentiellen Entscheidung, einer elementaren „Wahl“ (GÜ 169-189) führen, in der der Üben-

2 Ich zitiere nach der Übersetzung von Peter Knauer: Ignatius von Loyola (2006) und verwende die übliche Nummerierung (GÜ ff.). Die Erstausgabe kam in lateinischer Sprache unter dem Titel „*Exercitia spiritualia*“ 1548 in Rom heraus.

de sein Leben radikal umwendet. Die Exerzitien weisen also ein wohl überlegtes äußeres Schema auf: Während die erste Woche durch wiederholte Gewissenserforschung und Bußübungen den Entschluss vorbereiten soll, wird dann eine Entscheidungssituation inszeniert. Diese „Wahl" wird in den beiden letzten Wochen wiederholend thematisch und methodisch variiert und „gefestigt".

Ignatius zufolge sind dabei grundsätzlich zwei Aspekte zu berücksichtigen. Erstens soll die Individualität und Besonderheit des Übenden immer im Mittelpunkt stehen. Deshalb solle auf „Alter, Verfassung und Temperament" (GÜ 205) sowie „Bildung oder Begabung" und „Belastbarkeit" (GÜ 17) des Übenden ebenso Rücksicht genommen werden wie auf das Wetter (vgl. GÜ 130, 4) und die Jahreszeit (vgl. GÜ 229). Überhaupt sollen die Übungen sehr flexibel umgesetzt werden. Jede Einzelübung soll auf die Individualität des Übenden abgestimmt werden: Das betrifft die Körperhaltung des Übenden (kniend, sitzend, stehend, auf dem Rücken liegend) (GÜ 75), Nahrung (GÜ 83), Helligkeit des Raumes (GÜ 79) sowie Übungs-, Essens-, Wach- und Schlafenszeiten (GÜ 72, 89). Zweitens sind alle Anweisungen den Zielen der Übungen unterzuordnen. Ignatius unterscheidet deutlich zwischen Ziel und Mittel seiner Übungen (vgl. GÜ 169, 3). Man kann diese beiden Grundsätze auch als pädagogisch-didaktische Bestimmungen lesen: Individualität des Übenden sowie Zielbestimmung der Übungen sind zu respektieren und der Methodik der Übungen übergeordnet. Diese gewinnt vielmehr erst aus dem Ziel ihre Gegenwart und ihren Sinn. Die herausragende Stellung der Individualität in den *Geistlichen Übungen* hat immer wieder Anlass gegeben, das spezifisch moderne Menschenbild der *Geistlichen Übungen* hervorzuheben.[3]

Allerdings nimmt die Leitung durch den Priester den Charakter der hierarchischen Unterordnung an. Sie zielt auf eine Gewissensführung. Die Technik dazu *par excellence* ist die Beichte. Exerzitiengeber und Beichtvater sind dieselbe Person. Die „Erste Woche" beispielsweise endet mit einer Bußübung, das „Fleisch zu züchtigen, nämlich indem man ihm [dem Übenden, M.B.] spürbaren Schmerz zuführt" (GÜ 85), sowie mit einer „Generalbeichte mit Kommunion" (GÜ 44) vor dem Exerzitiengeber. Der Übende hat keinen Einfluss auf Durchführung und Zielgebung der Übung. Es bleibt ihm vorbehalten, die christlichen Normen, die Anthropologie des Sündenfalls und der Reinheit sowie das Gehorsamsgebot gegenüber der Autorität der kirchlichen Institutionen und deren Vertretern zu übernehmen. Die Übung erhält in dieser

3 Vgl. Hartmann 2001, Maron 2001: 227-231. Über die Ratio Studiorum des Jesuitenordens bestimmen die anthropologischen und erzieherischen Prinzipien der Exerzitien die jesuitische Schul- und Bildungslehre (vgl. Funiok/Schöndorf 2000; Kessler 2000). Darin begründet sich das Monopol der Jesuiten im alten Europa der Renaissance und des Barock und bestimmt bis heute die Kollegschulen, insbesondere für die Eliten des Landes (Kalthoff 1997).

Perspektive den Charakter einer Unterwerfungs- und Disziplinartechnik, die den Übenden normiert und diszipliniert.

Dazu stehen die oben angesprochene Berücksichtigung der Individualität des Übenden und die ausdrücklich geforderte Flexibilität des Exerzitiengebers zunächst in einem scheinbaren Widerspruch. Die Spannung zwischen Achtung und Förderung der Individualität des Übenden einerseits und Unterwerfung und Disziplinierung andererseits, zwischen Selbstführung und Fremdführung, verlangt eine genauere Betrachtung der spezifischen Machttechnik und Machtform. Im Folgenden werde ich versuchen, Grundlinien von Foucaults Analyse der christlichen Pastoral und der Hervorbringung des ambivalenten spezifisch christlichen Selbstverhältnisses im Modus eines „freiwilligen Gehorsams" nachzuzeichnen. Dabei ist interessant zu sehen, dass Foucault dieses als Abhängigkeits- und Unterwerfungstechnologie untersucht und zugleich darin Elemente des Widerstandes und der Überschreitung bestimmt (Foucault 2004: 296ff.).

Übung und Macht: Selbstunterwerfung und priesterliche Fürsorge in der christlichen Pastoral

Foucault analysiert die christliche pastorale Machtform als „irdische Macht" (Foucault 2004: 226) und als „Kunst, die Menschen zu regieren" (Foucault 2004: 242).[4] In seinem Werk hat Foucault der Übung als Prozedur und Technologie immer wieder analytische Aufmerksamkeit gewidmet. Sein Blick auf die Übung zeigt sich zunächst in einer doppelten Perspektive: In einer genealogischen auf die Disziplinartechnik der pädagogischen Übung (*exercice*) (Foucault 1976) und in einer ethischen auf die antike philosophische Praxis einer „Ästhetik der Existenz" als Stil- und Formgebung durch asketische Übung (*apprentissange*) (Foucault 1989, 1990). Diese „Zweierlei Übungen" Foucaults (Menke 2003) möchte ich im Blick auf die *Geistlichen Übungen* nun durch eine dritte christlich-pastorale Form ergänzen. Mit der gouvernementalen Untersuchungsperspektive auf die Führungs- und Regierensmodi

4 Vgl. Foucault 1982; 1989; 1990: 84, 284; 1994a; 2004: 121-123,185-195, 239-269. Foucault hat in seinem Werk der christlichen Pastoral weniger Aufmerksamkeit geschenkt verglichen mit der Genealogie des modernen Staates. ‚Macht' mit Foucault zu analysieren heißt, die konkreten Formen ihrer Ausübung in Verbindung mit Wissensformationen und Selbstpraktiken zu untersuchen. Nicht das ‚Was', sondern das ‚Wie' der jeweils historischen und empirischen Praxis steht im Mittelpunkt (Foucault 1994: 251). Macht, Wissen und Subjekt stehen, Foucault zufolge, in einem dezentralen und relationalen Verhältnis zueinander. Macht lässt sich weder einzelnen Subjekten zuschreiben noch repressionstheoretisch in Herrschaftsverhältnissen hierarchisch verorten. Vielmehr ist Macht im konkreten Handeln der Akteure produktiv. Sie bringt sowohl Wahrheitsdiskurse als auch Selbstverhältnisse hervor.

von sich selbst und anderen lassen sich die ignatianischen Übungen im Kontext der christlichen Pastoralmacht justieren.

Foucault zufolge erhält die Praxis der christlichen Pastoral ihre Virulenz in der spezifischen Weise der Individualisierung und Verinnerlichung. Das innerliche Selbstverhältnis wird, Foucault zufolge, von vier Praktiken der Macht bestimmt: *Erstens* durch eine persönliche „Unterwerfungsbeziehung eines Individuums unter ein anderes Individuum" (Foucault 2004: 255). Der Novize hat dem Lehrmeister unbedingten Gehorsam zu leisten: „Man gehorcht, um in einen Zustand (*etat*) des Gehorsams zu gelangen" (Foucault 2004: 258). Die Praxis dieses Zustandes nennt sich – *zweitens* – Demut. Demütig sein heißt, Foucault zufolge, „seinem eigenen Willen zu entsagen" und „vor allem zu wissen, dass ein eigener Wille ein schlechter Wille ist" (Foucault 2004: 259). Gehorsam dem Priester und Demut dem göttlichen Gesetz und Heil gegenüber gewinnt *drittens* in der Unterwerfungsbeziehung eine spezifisch pädagogische Dimension. Der Pastor leitet durch „Unterricht" und „Beispiel" an und bringt durch praktische Übungen und durch Leitung des Gewissens in der Beichte (Foucault 2004: 263f.) den Übenden zu einer besonderen Form der Wahrheit. Der Bezug zur Wahrheit gestaltet sich *viertens* nicht in erster Linie als ein Bezug zu einem transzendenten Heil, sondern als ein Bezug zu sich selbst, indem in immer neuen Anläufen das verborgene und sündhafte Geheimnis ans Licht gehoben und zur Sprache gebracht und damit „die Regel und die Schuld ein aufs andere Mal verinnerlicht wird" (vgl. Foucault 1990: 84). In der christlichen Pastoral geschieht also eine Subjektwerdung, indem eine „äußere" Norm mittels der vier Prozeduren verinnerlicht wird. Damit findet eine Individualisierung als Verinnerlichung und eine Subjektivierung als Unterwerfung statt. Anders gesagt: Das verinnerlichte Individuum wird subjektiviert, also im ursprünglichen Wortsinn ein *subjectum*, ein Unterworfenes.

Die Rolle des Priesters ist dabei ambivalent: Das von Foucault so genannte „Hirtenparadox" besteht darin, dass der Priester auch nicht Souverän ist. Er steht ebenfalls in einer Abhängigkeits- und Unterwerfungsbeziehung dem Gesetz, dem Heil und der göttlichen und kirchlichen Wahrheit gegenüber. Priesterliche Macht gestaltet sich daher als Fürsorge und Förderung, dem das Dienen und Gehorchen nicht entgegensteht, sondern dessen elementarer Bestandteil ist.[5] Insofern können die deutlichen und wiederholten Anweisungen für den Exerzitiengeber zur Flexibilisierung und Nuancierung der Übungen hinsichtlich Zeit, Ort, Helligkeit, Essen usw. als Individualisierungsstrategie der

5 Foucault sieht in dieser Figur, in der souveräne und pastorale Macht, Selbstsorge und Fürsorge zusammenkommen, die Geburt der modernen Regierungsform, sofern sie auf das Soziale übertragen wird. Hierin übernimmt der Staat die Aufgaben der Wohlfahrt und der Sicherheit bei gleichzeitiger Kontrolle und Überwachung (vgl. Lemke 1997).

Geistlichen Übungen verstanden werden. Innerhalb der Abhängigkeits- und Gehorsamsbeziehung wird dem Übenden ein möglichst großes Maß an Selbständigkeit gelassen (vgl. GÜ 15-18). Aber mit der Unterwerfung unter das Regime der Sünden sowie mit der Ausrichtung auf ein jenseitiges Heil wird gleichsam mittelbar eine Gehorsamsbeziehung aufgebaut, die sich in der Beichte dem Exerzitiengeber gegenüber artikuliert und manifestiert.

Ignatius bringt in den *Geistlichen Übungen* eine ganze Fülle von didaktischen Techniken in Anschlag, von denen weiter unten noch die Rede sein wird. In diesen begründet sich ein spezifisches Selbstverhältnis, das auf „Dechiffrierung" und „Hermeneutik" der innersten Regungen der Seele und der Begierden ausgerichtet ist. Die Abhängigkeit vom Exerzitiengeber korrespondiert mit einer Abhängigkeit von sich selbst, indem das Geheimnis, die Sünde immer wieder gesagt werden muss. Die christlich-pastorale Selbstführung ist damit gerade nicht eine Form ausschließlicher Selbstbestimmung, sondern eine subtile „Technologie der Selbstunterwerfung" (Meyer-Drawe 1996: 656). Im Kern des humanistischen Programms der Bildung und Individualität funktioniert Macht als ambivalente Strategie der Normalisierung.

Ambivalent ist sie insofern, als Foucault die Analyse gouvernementaler Führung im Spannungsverhältnis von „Unterwerfungspraktiken" und „Freiheitspraktiken" (vgl. Lemke 1997: 312) anlegt. Die Produktivität von Macht wirkt in den Subjektivierungsprozessen performativ und bringt nicht nur Abhängigkeit, sondern auch „Freiheitsspielräume" und damit Widerstand und Überschreitung hervor. Anders gesagt: Das Außen der Macht ist zugleich ihr Innen und umgekehrt. Foucault entdeckt so auch innerhalb der christlichen Pastoral fünf Momente des „Gegen-Verhaltens" (Foucault 2004: 301ff.), die alle in Zusammenhang mit sozialen, gegenkirchlichen Bewegungen stehen. Er nennt das Thema der „Eschatologie, das Thema der Heiligen Schrift, das Thema der Mystik, das Thema der Gemeinschaft und dasjenige der Askese" (ebd.: 311).[6] Gemeint sind die eschatologischen Bewegungen im Anschluss an Joachim von Fiore, die Reformation, die mittelalterliche Mystik und die *Devotio moderna*, wobei für Ignatius und die *Geistlichen Übungen* vor allem die Themen der Gemeinschaft, das der Mystik als „einfältige" Erfahrung und jenes der Askese zutreffen. Allen gemeinsam ist, dass sie die Macht des Priesters und der Kirche unterlaufen und einen „antipastoralen Kampf" führen (Foucault 2004: 312).

Die Genealogie der Übung als pastorale Technologie der Macht lässt die Frage und das Problem der pädagogischen Differenz zwischen Selbstführung und Fremdführung bzw. zwischen individuellem Üben und erzieherischer Übung in einem neuen Licht erscheinen. Zum einen wird der Dualismus zwi-

---

6 Dieser für das Verständnis der Wirkungsweise der Pastoralmacht wichtige Aspekt wurde im wissenschaftlichen Diskurs meines Wissens bisher noch nicht bemerkt.

schen einem (vermeintlich) freien, selbstbestimmten Subjekt und einer abhängig machenden und determinierenden Umwelt unterlaufen. Überhaupt wird der subjektphilosophischen Vorstellung vom autonomen Selbst und den bewusstseins- und kognitionstheoretischen Selbstbestimmungsmodellen eine Absage erteilt. Übender wie „Übungsleiter“ sind schon je verwickelt in das Spiel der Macht und produzieren gerade in den innerlichen und verinnerlichenden Prozeduren neue Wissens-, Macht- und Selbstverhältnisse. Mit der Performativität der Übung wird die Vorstellung einer Teleologie der Übung als Befreiung verabschiedet. Nicht absolute Freiheit, Souveränität oder Vollkommenheit können das Ziel der Übung sein, auch wenn sie von „fürsorglichen“ Priestern und Pädagogen oder von klug inszenierten Methodenarrangements versprochen werden.[7]

Foucault beantwortet nicht die Fragen danach, wie genau die Praxis der pastoralen Macht und Subjektivierung funktioniert, wie der priesterliche „Unterricht“ gestaltet ist und wie darin Momente der Überschreitung und damit Bildungsprozesse möglich werden.[8] Um die Form der Erziehung als „Führung der Führungen“ bei Ignatius genauer fassen zu können, möchte ich die machttheoretische Analyse der *Geistlichen Übungen* durch eine phänomenologisch-anthropologische und eine pädagogisch-didaktische erweitern. Erst dann lässt sich klären, inwieweit mit der Übung als Technologie die Möglichkeit eröffnet werden kann, Lernen und Erziehen, Freiheit und Unterwerfung zu vermitteln.

Verspüren und schmecken (*sentir*) – Die „Anwendung der Sinne“ als pädagogisch-anthropologisches Programm der *Geistlichen Übungen*

„Denn nicht das viele Wissen sättigt und befriedigt, sondern das Innerlich-die-Dinge-Verspüren-und-Schmecken“ (GÜ 2). Verspüren und schmecken – *sentir* – nimmt in der impliziten Pädagogik und Didaktik der *Geistlichen*

7 Im erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Diskurs zur Übung fehlt die genealogische Relativierung teleologischer oder entelechialer Konzeptionen gänzlich. Als Beispiele für das Perfektions- und Freiheitspathos können das oben erwähnte „Methodentraining“ Klipperts oder Montessoris ‚gut gemeinte‘ Maxime „Anwalt des Kindes“ zu sein, gelten. Auch in Bollnows „Klassiker“ „Vom Geist des Übens“ wird das Ziel der Übung als „Innere Freiheit“ und „Gelassenheit“ bestimmt ohne jede explizite Reflexion auf die Macht des (Zen-) „Meisters“ (Bollnow 1978).

8 Die „sokratische Tendenz“ der Schriften Foucaults zur Ethik (Brinkmann 2001: 235) lässt den Zusammenhang zwischen Macht und Bildung eher im Dunkeln. Dieser lässt sich bestenfalls differenztheoretisch erschließen (vgl. Schäfer 2004; Ricken 2006).

Übungen einen hervorragenden Platz ein. In zahllosen Anweisungen[9] soll der Übende Szenen und Episoden aus dem Leben Jesu synästhetisch mit den „fünf Sinne[n]“ (GÜ 121) vergegenwärtigen. Anweisungen wie die folgenden verwundern zunächst und werfen Fragen auf: „Mit dem Geruch und mit dem Geschmack riechen und schmecken die unendliche Sanftheit und Süße der Gottheit […] (GÜ 124). „Mit dem Tastsinn berühren, nämlich wie die Gluten [der Hölle, M.B.] die Seele berühren und verbrennen“ (GÜ 70). Wie soll etwas Abstraktes oder Transzendentes gefühlt, geschmeckt oder getastet werden? Wie können die „sinnlichen Sinne“ „geistlich“ etwas wahrnehmen?

Es wird schnell deutlich, dass es Ignatius nicht um eine einfache Emotionalisierung des Übenden oder Subjektivierung von religiösen Inhalten der Bibel geht. Noch viel weniger handelt es sich um eine simple sensualistische Motivationsstrategie, „ganzheitliches Erleben“ zu ermöglichen. Den „geistlichen Sinnen“ werden vielmehr Inhalte der Meditation vorgelegt, die „jenseits der Sinnenkräfte liegen, aber dennoch ‚sinnenhaft‘ meditiert werden sollen“ (Sudbrack 1990: 101). Die Wortgruppe „*sentir*, *sentimiento* und *sentido* usw.“ (Maron 2001: 55) bezeichnet eine vordiskursive und vorprädikative Dimension menschlicher Wahrnehmung. In einem vor-cartesianischen Modus wird der Dualismus von *res cogitans* und *res extensa*, von einem denkenden, rationalem Subjekt, das der Welt als Objekt entgegensteht, unterlaufen. Zugleich verlässt Ignatius auch den neuplatonischen Dualismus von Körper und Geist (vgl. Sudbrack 1990: 110f.). Vielmehr versuchen die Anweisungen, geistlich zu fühlen und vernünftig zu schmecken, eine zugleich leibliche und geistige Dimension der Wahrnehmung freizulegen, die eher einem Vernehmen als einem rationalen Verstehen, eher einer elementaren Sinnvergegenwärtigung des Erlebten als einer intellektuellen Durchdringung gleicht. Es geht Ignatius offensichtlich um die Gewinnung einer leiblichen Erfahrungsdimension, die nicht direkt intentional herzustellen und zu steuern ist. Vielmehr wird dem Exerzitanten eine Fülle von Inhalten angeboten, die das Ziel haben, die Einbildungs- und Vorstellungskraft anzuregen. Die christliche „Indifferenz“ gegenüber der Welt soll nach der erzieherischen Konzeption der *Geistlichen Übungen* zu einer Aktivität des Übenden führen, zu einem aktiven „Gebrauch“ der freien Einbildungskraft. Das kann aber weder technisch-methodisch noch kausal „hergestellt“ werden. Vielmehr sind die Übungen nur Vorbereitung und Abarbeitung eines Geschehens, das sich sowohl der priesterlichen Einflussnahme und Macht als auch dem Willen und der Beherrschung des Übenden selbst entzieht. Die anthropologische Pointe der sozialen und personalen Gehorsams- und Abhängigkeitsbeziehung liegt in der Freisetzung einer elementaren *aisthesis*. In dieser ästhetischen Erfahrungsdimension des

9 Vgl. GÜ 322; die Parallelverweise in der kritischen Ausgabe Knauers zählen allein über 33 Stellen.

Fühlens und Schmeckens (*sentir*) geistlicher Dimensionen[10] manifestiert sich der meditative Weg nach Innen, der durch äußeren, regelhaften Zwang nur angeleitet werden kann.

Innerhalb der Anthropologie der fünf Sinne erhält das Sehen eine hervorragende Position. Der Exerzitant wird in immer wieder neuen Wiederholungen, in zeitlichen, räumlichen und körperlich-leiblichen Variationen dazu aufgefordert, sich Szenen aus dem Leben Jesu vorzustellen, diese zu „schauen“ und zu „schmecken“. Das Sehen avanciert zum Hauptorgan der Wahrnehmung – allerdings in einer Gebrochenheit und Ambivalenz: Es geht darum zu schauen, was sich nicht sehen lässt und was sich nicht von sich selbst her zeigt. In der Fülle der Zeichen eröffnet sich eine Dimension, in der die Abwesenheit des Signifikats ein Schweigen und Verstummen des Diskurses markiert (vgl. Barthes 1986: 88). Die „primordiale“ Erfahrungsdimension (Husserl) der *Geistlichen Übungen* und ihrer Anthropologie des Leibes und des Schauens markiert eine Zwischendimension, eine Differenz: Diese trennt zum einen die anthropologisch-leibliche Wahrnehmungsebene von der transzendent-religiösen. Ignatius vermeidet es, von mystischen Erfahrungen zu sprechen oder diese zum Gegenstand von Übungen oder Reflexionen zu machen. Der „anti-mystische“ Charakter der *Geistlichen Übungen* wurde vielfach bemerkt.[11] Darin unterscheidet sich das ignatianische Denken sowohl von der intellektualistischen Mystik eines Meister Eckhart als auch von der spekulativen Braut- und Verschmelzungslyrik eines Bernhards als auch von der mystischen Erfahrung eines Gottes ohne Form einer Theresa von Avila. Trotz oder gerade wegen der eigenen mystischen Grenzerfahrung in Manresa, deren „Visionen“, „Devotionen“ und „Besuche“ Ignatius im „Bericht des Pilgers“ eindrücklich beschreibt,[12] findet sich in den Exerzitien kein Hinweis darauf. Dazu passt, dass die Übungsbeispiele und Anweisungen ausschließlich Szenen aus dem irdischen Leben Jesu aufgreifen (vgl. Maron 2001: 218f.), die einen subjektiven Nachvollzug ermöglichen und sinnlich-ästhetische Qualitäten haben. Ignatius selbst hat eine Sammlung von Kupferstichen als Veranschauli-

10 Die Anregung der *Geistlichen Übungen* und der ignatianischen Anthropologie für künstlerisches Schaffen etwa für Joseph Beuys (vgl. Mennekes 1992) liegen hier begründet.

11 Die Rezeptionsgeschichte der *Geistlichen Übungen* zeigt die Probleme, die im theologischen Diskurs der „anti-mystischen“ und leiblich-sinnlichen Anthropologie Ignatius’ entgegengebracht wurden. Erst in den letzten Jahrzehnten gelingt es, der rein quantitativen Bedeutung dieses Bereiches auch qualitativ in den Deutungen und Interpretationen zu entsprechen (vgl. Rahner 1964; Sudbrack 1990; Maron 2001).

12 Vgl. Guillermou 1981; Knauer 2006; Maron 2001: 71-83; Barthes 1986: 87. Zur Entstehungsgeschichte der Exercitia spiritualia vgl. Guillermou 1981: 70ff. Der Einfluss der Spiritualität sowie die Gebets- und Meditationstechnik der *Devotio Moderna* auf Ignatius sind gut belegt.

chung seiner Szenenauswahl der Exerzitien angeregt, die eine ganze barocke Bild-Literatur begründete (vgl. Barthes 1986: 79; Guillermou 1981: 70-75; Pfeiffer 1990).[13] Hier zeigt sich eine zielgerichtete Auswahl von Themen, gleichsam eine didaktische Reduktion, die ihren Grund in der erzieherischen Zielbestimmung hat. In den inszenierten Erlebnissen und Erfahrungen sollen, christlich gesprochen, Hoffnung und Tröstung, pädagogisch gesprochen, Erfolgserlebnisse und Fortschritte ermöglicht werden. Das Ziel der Exerzitien, Selbstführung als Selbstbeherrschung und Selbstordnung zu ermöglichen, wird methodisch in eine ganze Reihe von Einzelzielen heruntergebrochen und durch ein System von Veranschaulichungen, Inszenierungen und Hilfen unterstützt, die eine stufenweise Progression ermöglichen sollen.[14]

Diese ambivalente „Positivität" hat erhebliche Folgen für die Theologie der Jesuiten. Zum einen wird die seit dem Laterankonzil von 1225 in der Beichtpraxis festgeschriebene Differenz zwischen Todsünden und lässlichen Sünden durch ihre Temporalisierung und Quantifizierung aufgeweicht (Maron 2001: 207; Guillermou 1981: 142). Zum anderen erfolgt eine Anthropologisierung der Gnadenlehre (Guillermou 1981: 146), indem dem menschlichen Tun und Üben ein Einfluss auf göttliche Gnade und Heil zugebilligt wird.[15] Diese Lehren stehen quer sowohl zur augustinischen als auch zur protestantischen Lehre von der Gnade. Man kann also sagen, dass gerade im „antimystischen" Grundzug und in der pädagogischen, methodisch-erzieherischen Dimension der *Geistlichen Übungen* ein „Gegen-Verhalten" (Foucault) gegen orthodoxe kirchliche Lehren manifest wird.

Obwohl das Thema der *unio mystica* immer implizit anwesend ist, breitet Ignatius darüber ein Schweigen aus. Diese Abwesenheit markiert eine Differenz zwischen der esoterischen eigenen leiblich-ästhetischen Erfahrung einerseits und der exoterischen „pädagogischen Situation" im Macht-Raum der

---

13 Ignatius stellt sich damit ganz bewusst gegen Bilderverbote und Bilderfeindlichkeit sowie gegen den Einspruch der Mystiker und ihrem Zweifel an der Präsenz des Sichtbaren. Allerdings ist das Beharren Ignatius' auf der Äußerlichkeit und Oberflächlichkeit des Bildes nur im Zusammenhang seiner Anthropologie und impliziten Pädagogik einer vorbereitenden Übung in der Differenz von esoterischer Erfahrung und exoterischem In-der-Welt-sein zu sehen.

14 Der „praktische Optimismus der Jesuiten" (Guillermou 1981: 140) lässt sich in der – historisch nicht gesicherten – „Regel" der Jesuiten ablesen. Sie lautet: „Handle so, als ob der Erfolg von euch und nicht von Gott abhinge", aber gebt euch an Gott hin, „als würde er alles an eurer Statt tun" (Barthes 1986: 86; Guillermou 1981: 139).

15 Diese Grundzüge der jesuitischen Theologie finden ihren Niederschlag in der umstrittenen Kasuistik und im Probabilismus. In diesem Punkt entbrannte der Streit mit den Jansenisten und Pascal um die Gewissensfrage. Die „Flexibilität" in Gewissens- und Moralfragen begründete zugleich den ungeheuren Einfluss der Jesuiten als Beichtväter der Mächtigen und führte mittelbar zum Verbot des Ordens (vgl. Hartmann 2001).

Übung. Dieser Nicht-Diskurs mag sich in religiös-theologischer Hinsicht als „Hiatus“ zwischen mystischer Erfahrung und der realen Institutionalität der Kirche darstellen (vgl. Rahner 1964: 347ff.). In der Spur einer phänomenologischen Anthropologie der Differenz gesehen, zeigen sich hier die „Grenzen der Normalisierung“ (Waldenfels 1998). Sie liegen in dem „ambiguosen“ (Merleau-Ponty) „anthropologischen Surplus“, das verhindert, dass sich der Mensch in seinen wissenden und machtmäßigen Prozeduren vollständig einholen kann. Anders gesagt: Wäre die Normalisierung total, so „gäbe es niemanden, der sich normalisiert und sich insofern niemals völlig normalisiert“ (Waldenfels 1998: 13). Es ist also das Spiel zwischen Selbst- und Fremdführung im „freiwilligen Gehorsam“ des Übens, das hier seine anthropologische Entsprechung findet. Die „freie“ Einbildungskraft des Übenden und seine existentielle Entscheidung kann nicht in Abhängigkeit und Gehorsam erzeugt werden. Deshalb kann sich im Bild nur eine Abwesenheit, ein Nicht-Diskurs zeigen. Die Bilder und Szenen weisen auf etwas hin, was sich entzieht und den Einfall der Kontingenz markieren kann.

Das Bemerkenswerte aber ist nicht die Abwesenheit der Zeichen und des Themas der Mystik, sondern die pädagogisch-intentionale Gestaltung und Inszenierung der Differenz im Zeigen eines Nicht-Signifizierbaren. Im Diskurs über den Nicht-Diskurs warten Exerzitiengeber und Exerzitant gleichermaßen auf die Antwort Gottes. Der anthropologische Sinn der ignatianischen „Indifferenz“ liegt in einer vernehmenden Passivität, nichts von sich aus zu wollen, um empfangen zu können. Die „Reinigung“ durch Buße und Beichte soll eine „Wahl“ ermöglichen, die keine willentliche sein kann. Vielmehr gestaltet sie sich als Erwähltsein, als Effekt des Nicht-Wollens. Sie ist zugleich eine Erfahrung, die durch inszenierte Erfahrungen bereitet werden kann. Pädagogisch gesprochen heißt das, dass Sinnerlebnisse und Sinnerfahrungen durch ästhetisch-leibliche Übungen methodisch angeleitet und technologisch vorbereitet, aber nicht in einem kausalen Modus „hergestellt“ oder gewaltsam erzwungen werden können.

Die Anthropologie der „Anwendung der Sinne“ führt auf die Spur einer Anthropologie des Lernens von überraschender Aktualität. Gerade die vorcartesianische Perspektive auf das Lernen lässt eine Dimension deutlich werden, die bewusstseinsphilosophisch nicht artikulierbar ist. Zum einen wird die Konzeption eines nicht-souveränen, leiblich-geistig „verschränkten“ Subjektes zugrunde gelegt. Zum anderen wird der Lernprozess selbst als ästhetisch-spontaner Erfahrungsprozess in den Mittelpunkt gerückt. Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik hat den Aspekten der Leiblichkeit (vgl. Brinkmann 2006; Lippitz 2003)[16] und den Erfahrungen im Lernen (vgl. Buck 1989;

16 Die aktuelle Phänomenologie geht davon aus, dass lebensweltliche und (ko-)existentiale Wahrnehmung als faktische Bedingung der Möglichkeiten menschlicher (Erfahrungs-)Erkenntnis fungiert. Lippitz bemerkt hinsichtlich der spezi-

Meyer-Drawe 1996, 2005) besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht. Auf der Seite des Übenden müssen Gewohnheiten, Habitualisierungen und Vormeinungen durchbrochen werden (vgl. Lehmann-Rommel 2003), indem in neuen Erfahrungen alte Erfahrungen umgelernt werden können. Die *Geistlichen Übungen* können als eine Vorbereitung zum Entschluss und als Öffnung für neue Erfahrung verstanden werden. Die „Arbeit am Menschen" (Maron 2001: 202) schafft die Voraussetzung für einen möglichen Einfall des Ereignisses, für Umwendung und Überschreitung. Erst nachdem Gewohnheiten und als sicher Geglaubtes durch Übung zur Disposition gestellt werden, kann Umlernen als eine Umwendung des Erfahrungshorizontes stattfinden. Die Umwendung selbst entzieht sich dem erzieherischen Zugriff. Wenn sie stattfindet, erfasst sie die ganze Person, ihre Erfahrungsstruktur und ihr Welt- und Selbstverhältnis (vgl. Buck 1989: 3ff.). Mit Ignatius lässt sich gut zeigen, dass dabei – im Unterschied zu Buck bewusstseinsphilosophischer Darstellung – auch und v.a. sinnlich-leibliche Dimensionen im Lernprozess eine entscheidende Rolle spielen. Die ignatianische Lerntheorie auf dem Boden der Anthropologie der „geistlichen Sinne" entzieht sich den gängigen Dualismen (Körper-Geist, Affekt-Vernunft, Leib-Wille) ebenso wie sie in ihrem Kern nicht-teleologisch und nicht entelechial angelegt ist.

In machttheoretischer Perspektive zeigt sich eine bewusst gezogene Grenze: Ignatius weiß offensichtlich um die prekäre und fragile ästhetische Erlebnis- und Erfahrungsdimension des Übenden. Diese wird zwar als Elementarbereich menschlicher Selbst- und Fremdwahrnehmung intentional angesteuert. Das *contra agere* des Exerzitiengebers besteht darin, Unordnung auszuschließen, Kontingenz beherrschbar zu machen und die Sünde zu bekämpfen. *Was* aber geschieht und *wie* es geschieht, wird durch die flexible und individuell abgestimmte Gestaltung der Übungen offen gelassen. Das „Gegen-Verhalten" als praktischer Widerstand in der asketischen und meditativen Erfahrung kann sich nur als Möglichkeit im ästhetisch-leiblichen Vollzug des Übens einstellen.

Die „Negativität" (vgl. Benner 2005) der *Geistlichen Übungen* und zugleich ihr ambivalenter Charakter als Macht- und Normalisierungspraxis einerseits und als Überschreitungspraxis andererseits machen eine erziehungstheoretische Analyse der Methoden, Instrumente und Technologien notwen-

---

fisch phänomenologischen Aufmerksamkeit für die leiblich-sinnliche Wahrnehmungsdimension: „Der Leib selbst bleibt ein merkwürdiges ambivalentes und unvollkommen konstituiertes ‚Ding'; sogar die Reflexion verstrickt sich in die zeitlich strukturierte Differenz von Vollzug und Thematisierung ihrer Akte und erweist sich damit als zeitlich situiert und unabschließbar. Das von den Dingen, den Anderen und seinen eigenen Reflexionsmöglichkeiten ausgehende Bewusstsein bleibt hinterrücks dem verhaftet, von dem es sich zu reinigen versucht. Es ist und bleibt faktisch und kontingent bedingt" (Lippitz 2003: 21).

dig. Um die Praxis der *Geistlichen Übungen* verstehen zu können, muss von der Untersuchung der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) auf die der Technologien des Erziehens, Zeigens und Lehrens übergeblendet werden. Die erziehungstheoretische Analyse richtet sich dann nicht nur auf die Form, die sich das Selbst gibt oder die ihm im Spiel der ambiguosen und ästhetischen Selbstführung durch Fremdführung gegeben wird. Sie nimmt vielmehr auch das in den Blick, was man die Form des Erziehens (Prange) nennen kann. Es muss also nicht nur die Frage nach der Sozialität von Macht-Wissensprozeduren als Ausdruck gesellschaftlicher Formationen, sondern auch die nach der Intersubjektivität in der Praxis der pädagogischen Situationen gestellt werden. Erst dann könnte es gelingen, die individualtheoretische Ebene einer rein bildungstheoretischen Analyse mit einer erziehungstheoretischen zusammenzuführen und die intersubjektive Praxis sowie ihre Technologie in den Blick zu rücken.[17]

Das Drama der Exerzitien oder: Die didaktische Vermittlung von Aus-, Selbst- und Fremdführung

Paul Rabbow hat in seinen Untersuchungen zur „Methodik der Exerzitien“ darauf hingewiesen, dass in den *Geistlichen Übungen* „ein System von Hilfen“ bereitgestellt wird, „das in stufenweisem Fortschreiten dem Selbstgestaltungswillen nähere, erreichbare Einzelziele setzt und ihm dadurch den Mut, die Willensschwungkraft gibt und erhält“ (Rabbow 1954: 20). Dieses System, das in seinem Kern einer erzieherischen Intentionalität folgt, besteht zunächst aus der äußeren Struktur der Exerzitien, die sich nach einem Schema des 4 x 3 x 5 aufbauen: In den vier „Wochen“ werden die drei Seelenkräfte Wille, Verstand und Gedächtnis (vgl. GÜ 1, 3) auf die fünf Sinne jeweils angewendet. Die Dynamik der Exerzitienerfahrung speist sich aus dem Ziel des Über-

---

17 Dem bildungstheoretischen Diskurs gelingt diese Verbindung in seltenen Fällen. Als ein Beispiel für die Schwierigkeiten in der Allgemeinen Pädagogik kann die Habilitationsschrift von N. Ricken angeführt werden, in der der prekäre Zusammenhang von Bildung und Macht untersucht wird. Trotz der differenzierten, teilweise stark am theologischen Diskurs orientierten genealogischen Analysen zur Bildung gelingt es Ricken nicht, einen erziehungstheoretischen Blick auf die pädagogische Praxis zu werfen und die aufgestellten Theoreme an aktuellen Beispielen und Tendenzen zu veranschaulichen sowie das analytische Instrumentarium überzeugend vorzuführen. Der letztlich traditionell bildungstheoretische Blick Rickens blendet Fragen nach der Technologie des Lernens ebenso aus wie jene nach der Form des Erziehens. Damit läuft er zum einen Gefahr, den Bezug zur erzieherischen Gegenwart und ihrer Praxis zu verlieren und so die landläufigen Vorbehalte der Allgemeinen Pädagogik gegenüber zu bestätigen. Zum anderen wird damit diese Leerstelle einer technokratischen Besetzung in Zuge aktueller output- und wettbewerbsgesteuerter Bildungsreform geradezu angeboten.

sich-hinaus-Strebens, das einem antik-christlichem Dreierschema entspringt: Reinigung, Durcharbeitung, Vereinigung.[18] Im individuellen Vollzug gestaltet sich der „erfolgreiche" „Gang der Erfahrung" (Buck) in den *Geistlichen Übungen* nach einem dialektischen Dreischritt: Zunächst soll mit Buße und Beichte eine innere Reinigung als Gewissensprüfung und eine Generalbeichte stattfinden, dann anhand verschiedener Inhalte eine „Bearbeitung" des Selbstverhältnisses vorgenommen werden mit dem Ziel der „Indifferenz" gegenüber Begehren, Welt und Selbst. Der letzte Schritt, die *unio mystica,* wird in den Exerzitien, wie oben dargestellt, offen gelassen. Weil sich die Erfahrung dem Signifikanten und dem Diskurs entzieht, entzieht sie sich auch der didaktischen Inszenierung. Das ist der Grund, warum sich der dialektische Dreischritt von Reinigung, Durcharbeitung und Vereinigung nicht in der Grobstruktur der Exerzitien wieder findet.[19] Um hier klarer zu sehen, möchte ich im Folgenden einem Hinweis von Georges Bataille folgen. Bataille bemerkt an einer Stelle seiner „atheologischen" Meditationen, dass es ein „klassischer Irrtum" sei, die „Exerzitien des heiligen Ignatius der diskursiven Methode zuzuordnen". Er fährt fort: „Sie beziehen sich zwar auf einen Diskurs, aber dieser Diskurs regelt alles auf dramatische Weise [...] Die Wahrheit ist, dass die Exerzitien, die ganz und gar Abscheu vor dem Diskurs (vor der Abwesenheit) sind, durch die Anspannung des Diskurses dem abzuhelfen suchen, und dass dieses Kunststück häufig misslingt" (Bataille 1999: 27).

Mit Bataille lässt sich sagen: Der Diskurs über den Nicht-Diskurs der *Geistlichen Übungen* ist, auch bei Gefahr des Scheiterns und Misslingens, kein Ausdruck eines vermeintlichen „Technologiedefizits" (Luhmann/Schorr 1982). Hierin findet sich vielmehr ihr „technologischer" bzw. methodischer Reichtum. Die dramatische Inszenierung der *Geistlichen Übungen* folgt einer Systematik, die in jeder „Woche" (die zweite der „Wahl" ausgenommen) zwischen vier und fünf Übungen nach einem einheitlichen Schema positioniert. Die wöchentlichen Übungen werden nochmals in „Punkte" unterteilt, wiederum einem einheitlichen Schema gehorchend. Die Buß- und Beichtübungen, die Meditationen über die Bilder aus dem Leben Jesu, die leiblich-geistige „Anwendung der Sinne" und die Dialoge mit dem Exerzitiengeber erhalten so ihren präzisen Ort.

Die erste Übung jeder Woche beginnt mit einer Vorbereitungsübung, der *compositio loci*: „Zusammenstellung, indem man den Raum sieht" (GÜ 47, 65, 75, 91, 138, 192, 220). Die unterschiedlichen Inhalte sollen als individuelle Vorstellungen verräumlicht werden. Die didaktische Systematik zielt dabei

18 Vgl. Guillermou 1981: 87; Rabbow 1954: 78; mit Bezug zu Augustinus: Sudbrack 1990: 117; im Neuplatonismus Maron 2001: 80.

19 Roland Barthes weist in seiner struktural-semiotischen Analyse auf das binäre Schema hin, das sich im Dualismus der alles entscheidenden „Wahl" deutlich zeigt (Barthes 1986: 58f.).

auf eine möglichst hohe Konkretion und Präzision im Detail. Interessant ist, dass zunächst nicht der Inhalt oder der Sinn der Szenen ermittelt werden. Es soll auch nicht eine „Motivation" im Sinne eines Bezuges zur Gegenwart oder zu aktuellen Fragen stattfinden. Vielmehr wird durch die Vorgabe einer Form, die hier die Vorstellung eines konkreten Ortes einfordert, ein Höchstmaß an spontaner Phantasie freigesetzt. Es geht also vor allem um den subjektiven Bezug zum Inhalt und um seine ästhetische Vergegenwärtigung und Veranschaulichung. Indem in der *compositio loci* die Umstände (*circumstantia*) subjektiv inszeniert und dramatisiert werden, funktioniert sie als ein Kunstmittel der Anschaulichkeit (*evidentia*).

Hieran schließt der zweite Schritt („Punkt") in der Dramatik an: „Gott unseren Herrn um das bitten, was ich will und wünsche" (GÜ 25, 48, 65, 152, 193). Die subjektiven Vorstellungen sollen mit den eigenen Erwartungen, Antizipationen und Gefühlen in Verbindung gebracht werden. Sie werden so in einen Apparat der Ordnung eingespannt, unterschieden und differenziert (*discretio*) (vgl. Barthes 1986: 63). Als diskrete Elemente dieses nicht-diskursiven Diskurses stehen sie für eine neue Zusammensetzung bereit.

Im System der jeweils ersten Übung der „Wochen" folgen als dritter Schritt drei Meditationen, die inhaltlich und strukturell an die beiden ersten Schritte („Punkte") gebunden sind (GÜ 50-52; 201-203, 234-237). Rabbow hat diesem Teil in seiner Untersuchung zur „psychagogischen" Technik der Exerzitien eine äußerst genaue Analyse gewidmet. Es wird darin deutlich, dass hierin jeweils drei „Formtypen" (Rabbow 1954: 61) der Meditation verkörpert werden: Es handelt sich hier um die Form der *Vergrößerung.* Diese Vergrößerung wird, Rabbow zufolge, mit drei Techniken bewirkt (vgl. Rabbow 1954: 58ff.): Zum einen durch *Vergleich*, zweitens durch eine *ansteigende Reihe* vom Positiv über den Komparativ bis zum Superlativ und drittens durch *Vereinzelung und Zerlegung*. Die oben genannte Flexibilität und Individualität der Übungen erhalten so ein Höchstmaß an Funktionalität. Im Inneren des Systems funktioniert eine differenzierende und zergliedernde Technologie: Die Vorstellungen, Erinnerungen, Wünsche und Absichten werden unterschieden, verglichen, graduiert, hierarchisiert, eingeschätzt und geordnet.

Die drei Formtypen der Vergrößerung durch Vergleich, durch Steigerung und durch Zerlegung werden in den weiteren Übungen der einzelnen Wochen auf unterschiedliche Weise vertieft, präzisiert und konzentriert. Dabei wird deutlich: Die Wiederholungen sind der eigentliche Kern der Übungen, ihre Grundform: Über die genannten zeitlichen, räumlichen und ästhetischen Variationen finden sich reine Repetitionen (als identische Wiederholungen von Gebeten etwa), wiederholende Zusammenfassung (GÜ 64), Besinnungen und Reflexionen („schauen, wie es mir in der Betrachtung ergangen ist", GÜ 77), Gespräche als Dialoge mit Jesus, mit sich selbst oder mit dem Beichtvater über das Geschaute und Erlebte. Die Wiederholungen gehorchen einem

Rhythmus, der Phasen der intensiven Anspannung und Steigerung mit Phasen der Entspannung und Entschleunigung kombiniert.

Das System der Hilfestellungen und die Technologie der Dramatik entspringen dem Erbe der Rhetorik. Rabbow hat in seiner Untersuchung die wirkungsmächtigen Kunstmittel der Exerzitien als „Kunstmittel der Rhetorik" identifiziert. Die antike rhetorische Topologie bildet das Grundschema und die Form der *Geistlichen Übungen*: Betrachtung der Umstände (*cicumstantia*) und des Raumes (*compositio loci*) gehören zum Instrumentarium der *inventio*, der durch die Technik der Vergrößerung (*amplificatio*) Gewicht und Effekt verschafft werden soll. Das geschieht durch Vergleich (*comparatio*), durch Steigerung bis zum *climax,* Aufzählung und Zerlegung (*partitio*, *discretio*), durch Gegensatz (*contrario)* und Anschaulichkeit (*evidentia*) (vgl. Rabbow 1954: 65-80).

Darüber hinaus finden sich eine ganze Fülle von Übungen, die antiken Ursprungs sind[20] und ebenfalls Wiederholungen darstellen, etwa die der Visualisierung und Dokumentation von Fortschritten. Der Exerzitant wird zur Gewissenserforschung aufgefordert, täglich auf einer Linie seine Sünden aufzuzeichnen und dann rückwirkend zu „schauen, ob man sich gebessert hat" (GÜ 29). Auch sollen Einsichten und Lernerfolge durch Gesten unterstützt werden, um sie ins Bewusstsein zu heben (GÜ 27). Die Grundfigur der Wiederholung hat demnach eine doppelte Funktion: Zum einen wird sie als Differenzierungsmittel der Trennung eingesetzt (*discretio*), zum anderen funktioniert sie als Mittel der Zusammensetzung und Synthese. In der Dramatik der Exerzitien wechseln sich die Funktionen der trennenden und zusammensetzenden Wiederholung ab. Sie gehorchen dem Ziel, über sich selbst zu siegen und sein Leben zu ordnen.

Ausblick auf eine Didaktik der Übung

In machttheoretischer Perspektive lässt sich die methodische Systematik als Individualisierungstechnik lesen: Die „Zirkulations-, Transfer- und Inversionsökonomie" des christlichen Pastorats (Foucault 2004: 266) wird durch drei Prozeduren erreicht: Zum einen durch das „Spiel der Dekomposition", zweitens durch das der „analytischen Identifikation" und schließlich durch die „Erzeugung einer inneren, geheimen und verborgenen Wahrheit" in der „See-

20 Die griechische und römische Philosophie bietet eine Fülle von Methoden asketischer und meditativer Übung: Memorierübungen, Selbstprüfungen und Selbsterforschungen (Hadot 2005: 18), Denkversuche, Gewissenserforschung und Gedankenkontrolle sowie Übungen zur Ernährung und zur Diätetik der Lüste, „Sammlung der Fehler am Ende des Tages, Meditationspraktiken zur Bannung böser Träume" (vgl. Foucault 1990: 98f.). Das Generalthema ist die Aufmerksamkeit und Wachsamkeit dem eigenen Gewissen gegenüber (*prosoche*).

le“ des Exerzitanten (Foucault 2004: 267f.). Die Dimension der Macht ist ambivalent. Insgesamt gesehen bewegt sich die pädagogische Übung immer in einem Raum der Macht, auch wenn sie sich in reformpädagogischen Arrangements oder hinter priesterlicher oder pädagogischer Fürsorge maskiert. Wichtig ist die Aufmerksamkeit gegenüber dieser Dimension und gegenüber der Rolle desjenigen, der die Übungen „gibt“. Das Wissen um die Dimension der Macht und um die Verstrickung der pädagogischen Übung in das gouvernementale Führungsregime suspendiert aber nicht die Möglichkeit eines produktiven Umgangs damit: Und das heißt, die Freiheitsspielräume auszunutzen, Gegen-Verhalten als praktischen Widerstand, Kritik und Reflexion zu ermöglichen.

In der Praxis der *Geistlichen Übungen* funktionieren die rhetorischen Instrumente der Zergliederung, der Veranschaulichung und der wiederholten und gesteigerten Affektion durch Identifikation unterwerfend. Eine Didaktik, gouvernemental betrachtet als Kunst der Führung der Führungen, ist in der Lage, diese Dimension theoretisch einzuholen. Sie kann aber, wie oben gezeigt, weder die inhaltlichen noch die anthropologischen Voraussetzungen der Übung noch die Überschreitungs- und Widerstandsmomente erziehungstheoretisch erfassen. Deshalb muss sie durch eine Formenlehre ergänzt und als Kunst der Vermittlung gefasst werden, wobei der Führungsmodus selbst als Zu-Vermittelndes betrachtet wird, und zwar in Bezug auf die drei konstitutiven Momente des Übens im Ausüben, Selbstführen und in der Fremdführung. Auch wenn der Moment des Umlernens sich erzieherischer und technologischer Einflussnahme entzieht, bedeutet das nicht, dass sich die Erziehungstheorie auf eine reine Beobachterposition oder auf eine bloße Beschwörung von Unverfügbarkeit und Kontingenz zurückzuziehen hat. Vielmehr ist es Aufgabe der erzieherischen Übung, Dispositionen für Umlernprozesse zu schaffen sowie systematische Hilfen bereitzustellen, um das mühsame Geschäft der Durcharbeitung und Abarbeitung von Gewohnheiten, Urteilen, Einstellungen, Sichtweisen und Denk- und Handlungsformen zu begleiten und zu inszenieren. Das Geheimnis der Übung liegt darin, dass, indem die Dispositionen durch den Erzieher geschaffen werden, der Übende selbst Dispositionen bildet. Damit kann die Übung der Beginn des Lernens und der Ursprung von Motivation, Charakter- und Willensstärke werden. Das kann nur deshalb gelingen, weil eine Trennung von Methode und Ziel bzw. von „äußerer“ Funktion und individuellem Sinn stattfindet, die wir bei Ignatius nachvollziehen können. Eine moderne Didaktik der Übung hätte nicht mehr das Regime der Sünden, des Gehorsams und der Demut zu übernehmen, wohl aber das Ziel, innerhalb der Macht- und Wissensprozeduren Freiheits-Spielräume ästhetischer Wahrnehmung, kritischer Reflexion und individuellen und sozialen Handelns zu ermöglichen.

Literatur

Barthes, Roland (1986): Sade. Fourier. Loyola. Übers. v. Maren Sell und Jürgen Hoch, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bataille, Georges (1999): Die innere Erfahrung. Die Methode der Meditation und Postskriptum 1953 (Atheologische Summe I). Übers. v. Gerd Bergfleth, München: Matthes & Seitz.

Benner, Dietrich (2005): „Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung." In: Ders. (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-23.

Bollnow, Otto Friedrich (1978): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg i.Br.: Herder.

Brinkmann, Malte (2001): „Von der Subversion der Literatur zur Ästhetik der Existenz. Die Spuren der Ästhetik Nietzsches in Foucaults Forschungen zu Literatur, Wissen, Macht und Ethik." In: Günter Seubold (Hg.), „Man ist viel mehr Künstler als man weiß". Bilder und Bildner: Werk- und Lebenskunst bei Friedrich Nietzsche, Bonn/Alfter: Denk-Mal-Verlag, S. 213-242.

Brinkmann, Malte (2006): „Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter." In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 3, S. 288-304.

Brinkmann, Malte (2008): „Üben – elementares Lernen." In: Konstantin Mitgutsch/Elisabeth Sattler/Kristin Westphal/Ines Maria Breinbauer (Hg.), Dem Lernen auf der Spur. Pädagogische Beiträge, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 278-294.

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion, Darmstadt: WBG.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1982): „Der Kampf um die Keuschheit." In: Philippe Aries/André Bejin/Michel Foucault: Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland, Frankfurt/M.: Fischer, S. 25-39.

Foucault, Michel (1989): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1990): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel/Martin, Luther H./ Bischoff, Michael (1993): Technologien des Selbst, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1994): „Das Subjekt und die Macht." In: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.), Michel Foucault – Jenseits von Strukturalismus

und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Übers. v. Claus Rath u. Ulrich Rath; Frankfurt/M.: Athenäum, S. 243-261.

Foucault, Michel (1994a): „Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft.“ In: Joseph Vogl (Hg.), Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 65-93.

Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Funiok, Rüdiger/Schöndorf Harald (2000, Hg.): „Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart. Einführung der Herausgeber.“ In: Rüdiger Funiok/Harald Schöndorf (Hg.), Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart, Donauwörth: Auer, S. 9-18.

Guillermou, Alain (1981): Ignatius von Loyola, Reinbeck: Rowohlt.

Hadot, Pierre (2005): Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit, Frankfurt/M.: Fischer.

Hartmann, Peter C. (2001): Die Jesuiten, München: Beck.

Kalthoff, Herbert (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen, Frankfurt/M./New York: Campus.

Kessler, Stephan K. (2000): „Die ‚Geistlichen Übungen‘ des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten: Pädagogik aus den Exerzitien.“ In: Rüdiger Funiok/Harald Schöndorf (Hg.), Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten in Geschichte und Gegenwart, Donauwörth: Auer, S. 44-53.

Klippert, Heinz (2003): „Vom Methodentraining zur systematischen Unterrichtsentwicklung.“ In: Pädagogik 9, S. 38–43.

Knauer, Peter (2006): Hinführung zu Ignatius von Loyola, Freiburg/Br.: Herder.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2003): „Dekonstruktion habitueller Muster als Voraussetzung für Bildung und für Dialoge in Organisationen.“ In: Renate Girmes/Petra Korte (Hg.), Bildung und Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster, Opladen: Leske & Budrich, S. 22-39.

Lemke, Thomas (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität, Hamburg: Argument.

Lippitz, Wilfried (2003): „Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft.“ In: Ders., Differenz und Fremdheit, Frankfurt/M.: Lang, S. 19-47.

Loyola, Ignatius von (2006): Geistliche Übungen. Übers. v. Peter Knauer, Würzburg: Echter.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: (1982): „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik.“ In: Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr

(Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9-41.

Maron, Gottfried (2001): Ignatius von Loyola. Mystik – Theologie – Kirche, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mennekes, Friedhelm (1992): Joseph Beuys. Manresa. Zwei Krisen und ihre Überwindung, Frankfurt/M.: Insel.

Menke, Christoph (2003): „Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz." In: Axel Honneth/Martin Saar (Hg.), Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 283-299.

Merleau-Ponty, Maurice (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: DeGruyter.

Meyer-Drawe, Käte (1996): „Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik." In: Michele Borrelli/Jörg Ruhloff (Hg.), Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-99.

Meyer-Drawe, Käte (2005): „Anfänge des Lernens." In: Dietrich Benner (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 24-37.

Montessori, Maria (2005): Grundlagen meiner Pädagogik, Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Nietzsche, Friedrich (1988): Die fröhliche Wissenschaft. In: Kritische Studienausgabe. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München: dtv.

Pfeiffer, Heinrich (1990): Die ersten Illustrationen zum Exerzitienbuch. In: Michael Sievernich/Günter Switek (Hg.), Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu, Freiburg: Herder, S. 120-130.

Prange, Klaus (2004): „Form." In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 393-408.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn: Schöningh.

Rabbow, Paul (1954): Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike, München: Kösel.

Rahner, Hugo (1964): Ignatius von Loyola als Mensch und Theologe, Freiburg i.Br.: Herder.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS.

Rutschky, Katharina (1994, Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung, Berlin: Ullstein.

Schäfer, Alfred (2004): „Macht – ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults."

In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS, S. 145-163.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim/Basel: Beltz.

Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sudbrack, Josef (1990): „Die ‚Anwendung der Sinne' als Angelpunkt der Exerzitien." In: Michael Sievernich/Günter Switek (Hg.), Ignatianisch. Eigenart und Methode der Gesellschaft Jesu, Freiburg i.Br.: Herder, S. 96-119.

Waldenfels, Bernhard (1998): Grenzen der Normalisierung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Experimentelle Erfahrung – eine Alternative zum epistemologischen Repräsentationsmodell. Implikationen für erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungstheorie

ROSWITHA LEHMANN-ROMMEL

Seit Beginn des neuzeitlichen Denkens markiert der Begriff des Experiments eine wesentliche Schnittstelle zwischen Denken und Handeln, Theorie und Praxis. Neben einem technischen Verständnis von ‚Experiment' gibt es – u.a. bei Kant, Nietzsche, im Pragmatismus und bei Foucault eine philosophische Tradition des Experimentellen mit weit reichenden epistemologiekritischen Grundzügen. Kant führt in die Pädagogik den Gedanken ein, dass es dem Experimentieren vorbehalten bleibt, Prinzipien und Mechanismus, Idee und Handeln miteinander zu vermitteln. Erst ideengeleitetes Experimentieren ermöglicht nach Kant, dass Erziehung nicht immer nur in den routinisierten, determinierten Bahnen der ‚erzogenen Erzieher' sich bewegt, sondern dass es eine Hoffnung gibt, in ‚Richtung auf die Idee der Vollkommenheit des Menschen hin zu erziehen'. „Man bildet sich zwar insgemein ein, dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr" (Kant Päd: 708)[1]. Allein das Praktischwerden der Erziehungsidee durch prinzipiengeleitetes Experimentieren kann nach Kant die Unzulänglichkeiten sowohl theoretischen Räsonnierens als auch akkumulierten Handlungswissens überwinden.

Dewey radikalisiert diesen Gedanken und betont die Notwendigkeit, gewohnte Denkbahnen im Experiment zu überschreiten. Während nach Dewey

1 Die Werke Kants werden nach der Theorie-Werkausgabe, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, zitiert. Die Werke Deweys werden nach der kritischen Gesamtausgabe, herausgegeben von Jo Ann Boydsten, zitiert. Deutschsprachige Dewey-Ausgaben werden in sehr kurzen Zitaten bzw. Teilsätzen zitiert, um den Lesefluss nicht zu unterbrechen.

das alltägliche Denken die Tendenz hat, Dinge, die sich einmal zusammen ereigneten, auch in späteren Fällen wieder zu verbinden, basiert experimentelle Erfahrung nach Dewey darauf, die Vertrautheitsfalle von ‚Erfahrenheit' zu meiden und automatisierte Schlussfolgerungen und Erwartungen von Zusammenhängen als hypothetische zu betrachten und zu prüfen.

Im Folgenden werde ich zeigen, inwiefern ein solches nicht technisches Verständnis experimentellen Denkens (u.a. bei Kant und Dewey) eine epistemologische Alternative zum Repräsentationsverständnis von Wahrheit darstellt, nach welchem Wissen verstanden wird als korrekte Repräsentation einer unabhängigen Realität (*adaequatio rei et intellectus*). Letzteres übt(e) machtvolle Wirkungen aus auf das Ideal von Wissenschaft und Exzellenz im Denken. Da das Repräsentationsmodell die Erziehungswissenschaft in weiten Teilen bestimmt und das vorherrschende Paradigma sowohl erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Howe 2004) als auch schulischen Lernens (vgl. Biesta/Osberg 2007) ist, haben diese Überlegungen weit reichende kritische Bedeutung. Teilweise gibt es in der Erziehungswissenschaft derzeit eine Tendenz, sich explizit von Denkformen abzugrenzen, welche auf einer Adäquations- oder Repräsentationstheorie der Wahrheit beruhen (so z.B. der Boom ‚konstruktivistischen' Denkens) – auch wenn sie teilweise wenig kohärent gedacht werden. Andererseits kann man jedoch feststellen, dass auf der Ebene der performativen Realisierung sich – weitgehend implizit – Denkstrukturen durchsetzen, welche zunehmend selbstverständlich davon ausgehen, dass Realität bruchlos durch Begriffe abgebildet wird – wie z.B. der selbstredende Gebrauch von Begriffen wie ‚Kompetenz' oder ‚Qualität' in Bildungsforschung oder der Umgang mit ‚Standards' in (Aus-) Bildungskonzepten von Lehrern und Schülern zeigt.

Aufgrund des Vermittlungspotentials zwischen Theorie und Praxis, die nicht in einem antithetischen Verhältnis stehen, erscheint es zunächst verwunderlich, dass dem Experiment-Begriff in der Erziehungswissenschaft bislang eher eine untergeordnete Bedeutung zukam (Ausnahmen: Benner 1972/1994; Kleinespel 1998). Seigfried stellt fest, dass die Bedeutung der experimentellen Revolution weder im wissenschaftlichen noch im alltäglichen Denken wirklich realisiert worden ist. Der konstruktive experimentelle Charakter von Untersuchungen werde meistens ignoriert oder unterdrückt.

> There is nothing that more obscures and obstructs today the experimentalist revolution of controlled inquiry in philosophy, initiated by Kant and completed by Dewey, than the popularity of such unreconstructed epistemological conceptions of truth as the ultimate goal of controlled inquiry (Seigfried 2001: 10).

Im Folgenden werde ich – beginnend mit einigen Verweisen auf Kant – anhand von Deweys Philosophie die markanten Merkmale einer Logik experi-

menteller Erfahrung (in einem radikalen, nicht technischen Sinn) aufzeigen. Im Weiteren erläutere ich einige Implikationen und Konsequenzen: einerseits für wissenschaftstheoretische Prämissen, Fragestellungen und Strukturen erziehungswissenschaftlicher Forschung, andererseits für ein Verständnis von Bildung in Schule und Unterricht.

Experimentelles Denken bei Kant

Ein wesentlicher Aspekt der ‚kopernikanischen Revolution' in Kants kritischer Philosophie liegt darin, dass er als erster in der Philosophiegeschichte ‚experimentellen Vernunftgebrauch' ins Zentrum philosophischer Arbeit stellte. Für ihn war er die Voraussetzung, den eigenen Verstand konsequent selbständig – d.h. ohne Abhängigkeit von Autoritäten – zu gebrauchen. Er begründet einerseits mit seinem ‚transzendentalen Experiment der Vernunft' ein operationales Verständnis von Wahrheit, andererseits mit seiner Unterscheidung regulativer und konstitutiver Prinzipien ein kontingenzoffenes Verständnis, wie Theorie und Handeln ineinander greifen.

Kant bezeichnet den Gebrauch von Ideen als ‚bloß' regulativ und nicht als konstitutiv (vgl. KrV: B537, A647/B675). Der Unterschied zwischen dem Regulativen und dem Konstitutiven besteht darin, dass das Regulative als vorläufige Annahme ‚nur' hypothetische Bedeutung hat. Konstitutive Grundsätze hingegen beziehen sich auf die Existenz von Erscheinungen und ihre Beziehung aufeinander in Hinsicht auf ihre Existenz und beanspruchen objektive und unbedingte Gültigkeit (für Kant: Beispiel Mathematik). Als differente würden sie sich widersprechen (vgl. KrV: A178f.). Regulative Prinzipien sind ‚nur' Regeln, Dinge in der Erfahrung aufzusuchen (vgl. KrV: B223, A180). Sie können als differente – im Hinblick auf unterschiedliche Interessen der Vernunft – nebeneinander Gültigkeit haben. Regulative Prinzipien umfassen also keine absoluten Wissensbestände, sondern sind Regeln, um besondere Ziele zu erreichen. „The meaning of regulative principles is that they are rules whose meaning lies in what they produce; in the goals that they make probable" (Axinn 2006: 88).

Kant kritisiert mit dieser Unterscheidung jeden konstitutiven Gebrauch transzendentaler Prinzipien und Ideen. Dagegen haben sie einen „vortrefflichen und unentbehrlich notwendigen regulativen Gebrauch, nämlich den Verstand zu einem gewissen Ziele zu richten" (KrV: B672/A644). Wenn die Ideen der spekulativen Vernunft als konstitutive Prinzipien – d.h. unangemessen – gebraucht werden, bringen sie „durch einen glänzenden, aber trüglichen Schein, Überredung und eingebildetes Wissen, hiermit aber ewige Widersprüche und Streitigkeiten hervor" (KrV: B739/A702). Im regulativen Gebrauch von Ideen, bei dem das Bewusstsein unterschiedlicher möglicher Perspektiven erforderlich ist, erweisen sich Differenzen nicht als Gegensätze, sondern ver-

danken sich unterschiedlichen Interessen und Sichtweisen (vgl. KrV: B695/A667). Regulative Prinzipien sind nicht (als Erkenntnisse) gegeben, sondern ‚aufgegeben' als „ein Grundsatz der größtmöglichen Fortsetzung und Erweiterung der Erfahrung" (KrV: B537/A509).

Sofern also für das Handeln in der sinnlichen Welt keine absoluten Erkenntnisse und unbedingten Gewissheiten möglich sind, ist der experimentelle Umgang mit Wirkungen von Vorstellungen der einzig gangbare Weg für die Vernunft. Im Begriff des ‚pragmatischen Glaubens' denkt Kant dabei einen Zusammenhang von Zwecken und Absichten für beschreibende Aussagen und Wahrnehmungen (vgl. KrV: A667/B95). Es kann ihn in unterschiedlichen graduellen Abstufungen geben, je „nach Verschiedenheit des Interesse, das dabei im Spiele ist" (KrV: B854/A826).

> Der Arzt muß bei einem Kranken, der in Gefahr ist, etwas tun, kennt aber die Krankheit nicht. Er sieht auf die Erscheinungen, und urteilt, weil er nichts Besseres weiß, es sei die Schwindsucht. Sein Glaube ist selbst in seinem eigenen Urteile bloß zufällig, ein anderer möchte es vielleicht besser treffen. Ich nenne dergleichen zufälligen Glauben, der aber dem wirklichen Gebrauche der Mittel zu gewissen Handlungen zum Grunde liegt, den pragmatischen Glauben (KrV: A824/B852).

Ideale können wie regulative Prinzipien praktische Macht gewinnen und die Grundlage für die mögliche Perfektion bestimmter Handlungen darstellen (vgl. KrV: B597/A569). Auch wenn Idealen (wie dem ‚ewigen Frieden' oder ‚der Idee der Menschheit') keine objektive Existenz zukommt, sind sie nach Kant weit mehr als Hirngespinste. Doch es wäre sinnlos, über ihren alleinigen Gültigkeitsanspruch zu streiten.

Kant setzt „den Gegensatz von empirischer und intelligibler Welt […] in ein Verhältnis des zeitlichen Nacheinander" (Grell 2005: 649f.). Das gilt wesentlich auch für seine pädagogischen Überlegungen. Damit die „erzogenen Erzieher" nicht immer wieder automatisch die Routinen der Vorgänger reproduzieren, ist ein Sprung erforderlich, eine ‚Revolution der Denkungsart'. Diese kann nur dadurch zustande kommen, dass man Anstrengungen unternimmt, ein ‚Ideal der Menschheit' auszuarbeiten und dann Experimentalschulen errichtet, um praktische Erfahrungen im Dienst der Beförderung dieses Ideals zu sammeln und auszuwerten. So kann eine ‚Kunst' entstehen, pädagogische Prozesse nach der Idee der ‚allgemeinen Menschheit' zu organisieren, denn die Vernunft kann nicht aus sich heraus urteilen, wie Realität prinzipiengeleitet gestaltet werden kann. Eine Anwendung fixierter Vernunftregeln oder Pläne wäre „bloß mechanisch" (Kant Päd: 708). Ideengeleitetes Experimentieren erfordert Handlungsspielräume und ist als empirisches, zukunftsoffenes Geschäft weder durch Akkumulation von Handlungswissen noch durch theoretisches Räsonnieren und Planen einzuholen. Die experimentelle Bewegung

zwischen Prinzipien und Kontingenzen ist unabschließbar und an den individuellen Vollzug in der Zeit gebunden.

Die ‚erzogenen Erzieher' sind bei Kant immer auch gefangen in ihrer geschichtlichen Aktualität. Diese können sie nicht qua Vernunft überspringen, sondern – möglicherweise – durch experimentelle Arbeit überschreiten. Insofern markiert das Experimentieren bei Kant den Berührungspunkt zwischen Bedingtheit des Menschen als sinnlichem Erfahrungswesen und vernunftgemäßer Gestaltungsfreiheit in der jeweils vorfindlichen Welt.

In den letzen Jahren verweisen Vertreter in der angloamerikanischen philosophischen Forschung verstärkt auf Kontinuitäten zwischen Kant und dem Pragmatismus (vgl. Seigfried 1993, 2001; Axinn 2006; Caimi 1995; Long 1982). „The way he [gem.: Kant, RLR] managed the role of regulative principles produced a pragmatism that is more sophisticated than many others and that avoids certain criticism directed at the cruder varieties" (Axinn 2006: 93). „The ‚liberated' Kant has helped Dewey see that although experience or knowledge is necessarily incomplete, such incompleteness implies no deprivation of reality" (Ryan 1992: 138). Dewey schätzt explizit an Kant, dass die ‚reinen' Konzepte des Verstehens und der Kategorien keine Entitäten oder Strukturen sind, die abgetrennt von und extern bezogen auf Erfahrung gedacht werden. Er kritisiert an Kants Formen der Wahrnehmung und des Verstandes ihre Unbedingtheit, Universalität und Notwendigkeit. Im Folgenden wird die „Radikalisierung" der „Errungenschaft der experimentellen Revolution Kants" (Seigfried 1993: 356ff.) im Werk Deweys vorgestellt.

Deweys Radikalisierung des Experimentellen

Bei Dewey ist das Experimentelle eine Möglichkeit menschlicher Erfahrung, in der kontinuierlich Ideen, Wissen und Bedeutungen „integral mit dem Gang der Erfahrung selbst verknüpft", erzeugt und durch ihre eigenen Operationen überprüft werden. Dabei hängt „die Gültigkeit des Denkgegenstandes von den *Konsequenzen* der Handlungen ab, die den Denkgegenstand definieren" (Dewey 1929/1998: 131). Wer experimentell Ideen generiert und handelt, „hat an der Schaffung einer Welt teil, in der die Quellen des Denkens klar und stetig fließend sind" (ebd.: 141).

Situative Kontexte von Wissen

Dewey stellt die Frage nach Denken und Wissen in einem handlungstheoretischen Rahmen, in welchem Wissen als „way of doing" (als knowing, nicht knowledge) betrachtet und situativ verortet wird. Dewey insistiert darauf, dass Menschen immer als Teilnehmende an *transactions*, nicht als Zuschauer denken. Dies ist der Ausgangspunkt seiner Kritik am Repräsentationsmodell. Alle

kognitiven Akte sind aus seiner Sicht eingebettet in transaktionale Prozesse, von denen jedes denkende Wesen immer schon Teil ist. Jedes Denken ist damit Teil von Erfahrung. Letztere ist immer unvergleichlich komplexer, inkommensurabel gegenüber ihrem symbolischen Ausdruck und wesentlich zeitlich. Jede Erfahrung umfasst mehr als das, was gewusst werden kann. Der Sinn einer Situation, in die wir verflochten sind, ist weitgehend implizit.

> The situation as such is not and cannot be stated or made explicit. It is taken for granted, ‚understood', or implicit in all propositional symbolization. […] The situation cannot present itself as an element in a proposition [...] It is present throughout as that of which whatever is explicitly stated or propounded is a distinction (LW 5: 247).

Das Feld des Erfahrens kann nicht angemessen von einem einzigen Begriffsgerüst aus beschrieben werden. Die leitenden Kategorien und Überzeugungen sind immer nur hypothetisch und können im Rahmen von *inquiry* nur als Konstrukte, die in definierten Situationen bestimmte Funktionen und Wirkungen hervorbringen, gerechtfertigt werden. Die Qualität von Wissen (knowing) misst Dewey daher nicht an einer stabilen ‚Gültigkeit' von Aussagen, welche (gemäß dem Repräsentationsmodell) beanspruchen Wahrheit über Realität auszusagen, sondern an dem, was sie in den (Erfahrungs-) Kontexten hervorbringen, an Funktionen und Wirkungen zeitigen und ob sie hilfreiche Operationen für die Lösung von konfligierenden Tendenzen in Situationen sind. Durch diese Rückbindung ergibt sich der grundlegend hypothetische und instrumentelle Charakter jeder Kognition. Denkakte sind als Konstruktionen eingebettet in eine Vielfalt anderer Operationen (im Rahmen von *transactions*) und erlangen erst in diesen Kontexten ihre Bedeutung. Sie sind ‚Instrument' für andere existentielle Operationen im logischen Sinn, nicht aber für subjektive Absichten. „Many critics take an ‚instrumental' theory of knowledge to signify that the value of knowing is instrumental to the knower. […] But ‚instrumentalism' is a theory not about personal disposition and satisfaction in knowing" (LW 1: 121).

Die habituelle Bedingtheit von Denkakten

Dewey sieht den Menschen immer schon aktiv – passiv in die *transactions* mit seinen Umgebungen verwickelt. Die *habits* modifizieren und entwickeln sich in rekursiven Folgeprozessen, die automatisch durch Versuch und Irrtum stattfinden (*learning habits*).

> The organism acts in accordance with its own structure, simple or complex, upon its surroundings. As a consequence the changes produced in the environment react

upon the organism and its activities. The living creature undergoes, suffers, the consequences of its own behaviour. This close connection between doing and suffering or undergoing forms is what we call experience (MW 12: 129).

Dewey denkt *habits* nicht als einzelne Verhaltensgewohnheiten, welche vor dem Handeln feststehen, sondern als miteinander verwobene Prädispositionen, welche an Aktualisierung gebunden sind und Grenzen und Möglichkeiten aller zukünftigen Akte ausmachen, mit denen wir das Ich gewöhnlich identifizieren.

The hardest thing to attend to is that which is closest to ourselves, that which is most constant and familiar. And this closest something is, precisely, ourselves, our own habits and ways of doing things as agencies in conditioning what is tried or done by us (MW 15: 315).

Situationen als bedeutungsvoll zu erfahren, wird nach Dewey erst möglich durch die kontinuitätsstiftende Funktion nicht-bewusster *habits*, welche dafür sorgen, dass automatisch vertraute Annahmen und Unterscheidungen aktiviert werden. Jedem Gebrauch des Denkens – u.a. in Akten des Urteilens, Beobachtens, Lernens etc. – liegen unzählige, in der Gesamtheit nicht überschaubare, als selbstverständlich gesetzte Unterscheidungen, Vorannahmen, Überzeugungen, Deutungsmuster, Wertungen zugrunde, welche qua *habits* immer auch mit körperlichen, emotionalen und voluntativen Aspekten verknüpft sind (vgl. LW 12: 62). (Implizite) habituelle Bedeutungen, welche explizites Generieren von Bedeutungen ermöglichen, können nicht *gleichzeitig* selbst Gegenstand von fokussierter Aufmerksamkeit werden (vgl. Dewey 1925/1995: 8). Daher kann das Feld eines habituellen Bedeutungshintergrundes nie als gesamtes rekonstruiert werden. „Mind is more than consciousness, because it is the abiding even though changing background of which consciousness is the foreground“ (LW 10: 270).

Die in der persönlichen Erfahrung erworbenen Denk- und Assoziationsgewohnheiten sind direkt eingebunden in institutionelle, gesellschaftliche und kulturelle Praktiken, an denen die einzelnen partizipieren und dabei letztere immer auch modifizieren. „Glaubensgewohnheiten sind noch zäher als Verhaltensgewohnheiten“ (Dewey 1925/1995: 420) und basieren auf philosophischen Annahmen über Realität, menschliches Dasein, Erkennen und Werte, welche Bahnen, Potential und Grenzen menschlicher Interaktionen mit der Welt formen (vgl. LW 6: 21). Die Verortung des Habituellen im Herzen des Denkens und Argumentierens unterminiert jedes Verständnis von Vernunft als sich selbst transparent und direkt reflexiv. Introspektion ist nach Dewey kein gangbarer Weg zur Gewinnung von Freiheitsgraden, sondern als Wis-

sensquelle über Vernunft und Erfahrung eine Fiktion. Reflexion erfordert, dass wir uns selbst in unseren Bezugnahmen auf Umgebungen beobachten.

Relationen als Gegenstände experimentellen Denkens

Experimentelles *inquiry* ist nach Dewey die einzige Möglichkeit, Freiheitsgrade und bewusste Einflussnahme auf Interaktionen zu gewinnen. Dewey plädiert dafür, dieses Potential bewusster Steuerung nicht nur auf Gegenstände der äußeren Natur anzuwenden, sondern die experimentelle Perspektive auszuweiten auf die Formation von Subjektivitäten und die Gestaltung sozialer Angelegenheiten. Er konstatiert, dass diese Fähigkeit noch in den „Kinderschuhen" steckt, dass experimentelles Denken „immer noch auf Dinge beschränkt ist, die vom Menschen weit entfernt sind oder ihn nur in den Technologien der Industrie betreffen" (ebd.: 251). Wenn Wissen nicht mehr im Sinn des binären Repräsentationsmodells als getrennt von Welt betrachtet wird, ist konsequenterweise die Bezugnahme der Denkenden auf Welt relevanter Bestandteil von Denkakten. Damit tritt in den Blick, „daß wir viele Dinge glauben, nicht weil die Dinge so sind, sondern weil wir uns unter dem Gewicht der Autorität, durch Nachahmung, Prestige, Belehrung, den unbewußten Effekt der Sprache usf. daran gewöhnt haben" (ebd.: 31).

Eine neue Ära im Gebrauch des Denkens könnte – so Dewey – beginnen, wenn man die impliziten Überzeugungen und Wertungen nicht als Selbstverständlichkeiten behandelt und persönliche Formen des Fürwahrhaltens nicht als Eigenschaften der Dinge deutet. Solange „sich unsere bewußte Aufmerksamkeit nur auf die Relationen äußerlicher Dinge richtet", gibt es keine adäquate Wahrnehmung (ebd: 301). Eine experimentelle Haltung erfordert, Objekte und äußere Relationen nicht als losgelöst von der eigenen Bezugnahme zu verstehen, also eine Aufmerksamkeit zu entwickeln für die eigenen Akte des Sehens und Kommentierens während der Interaktionen mit der Welt.

Dewey beharrt darauf, dass wir das Was (z.B. den Stuhl) nicht angemessen thematisieren können, ohne den Akt des Sehens – mit seinen impliziten Voraussetzungen – zu betrachten.

> What is seeing, hearing, touching, recalling, dreaming, thinking? Now inspection of these acts to determine their qualities is as necessary as is observation of physical objects and behaviors to determine their qualities [...] [The former, RLR] observation helps determine the nature of the subject-matter to be studied and accounted for" (LW 5: 229).

Beobachtung unserer Aktivitäten z.B. des Sprechens und Schreibens (‚word behaviors', LW 16: 114) gilt Dewey als Bedingung dafür, absichtsvolle Einflussnahme auf automatisierte Weisen des Wahrnehmens und Agierens zu

gewinnen. Erst wenn wir verstehen, inwiefern persönliche Dispositionen eine Rolle bei der Verursachung von Ereignissen spielen, werden wir fähig, „sie neu zu interpretieren und zu verknüpfen, und zwar in einer Form, die ein größeres Maß an Regelung ermöglicht als bisher“ (Dewey 1925/1995: 231).

Das Hindernis für experimentelles Denken sieht Dewey in dem hohen Ausmaß an Identifikation des eigenen Ichs mit den vertrauten Bahnen zu denken, zu fühlen und zu handeln.

> We are at home and feel comfortable in lines of action that run in the tracks of habits established and mastered […] We tend to favour the old self and to make its perpetuation the standards of our valuations and the end of our conduct. In this way we withdraw from actual conditions and their requirements and opportunities; we contract and harden the self (LW 7: 307).

Die Tendenz, alten Gleisen (*grooves*) verhaftet zu sein, ergibt sich auch daraus, dass das punktuelle Unterbrechen alter Gewohnheiten „zu Instabilität, zu Neuheit, zur Emergenz unerwarteter und unvoraussagbarer Kombinationen“ (Dewey 1925/1995: 269) führt. Es wird *jeweils* als eine (unabsehbare) Verunsicherung scheinbar gesicherter Bahnen erfahren, mit denen ein Mensch sich identifiziert. Dabei geht es Dewey nicht um radikale Skepsis, sondern um „eine einzigartige Zweifelhaftigkeit, die diese Situation zu genau der Situation macht, die sie ist“ (Dewey 1938/2002: 132).[2]

Die Logik experimenteller Untersuchungen (inquiry)

Experimentieren ist die einzige Weise, wie wir lernen: indem wir handeln und dann den Folgen unseres Handelns ausgesetzt sind. Dabei unterscheidet Dewey das (automatisierte) Versuch-Irrtum-Experimentieren von ‚intelligentem‘ Experimentieren, welches die vorhandenen (inneren und äußeren) Tendenzen und Kräfte einer Situation (versuchsweise) beschreibt, (versuchsweise) verändert und (versuchsweise) deutet – im Sinn zunehmend intelligenter Einflussnahme (vgl. LW 1: 29). In der ‚experimentellen‘ Perspektive wird das Augenmerk auf das in jeder vollzogenen Interaktion emergierende Unvorhersehbare gelegt und Wirkungen des eigenen Tuns in konkreten Situationen beobachtet. Experimentieren, die beobachtbaren „Veränderungen in der Umwelt oder in unserem Verhältnis zu ihr“ (Dewey 1929/1998: 89) bewirkt, ermöglicht, dass wir unsere Ideen von den Dingen

2 Bellmann hat darauf hingewiesen, dass Dewey Zweifel als ein Moment der Situation und gerade nicht als Geisteszustand interpretiert, was ihn von radikalkonstruktivistischen Positionen unterscheidet (vgl. Bellmann 2007: 112).

unter dem Aspekt ihrer Wechselwirkungen aufeinander bilden können statt unter dem Aspekt der Qualitäten, die sie direkt präsentieren, und daß dadurch unsere Herrschaft über sie, unsere Fähigkeit, sie zu verändern und ihre Veränderungen zu lenken, wie wir wollen, unendlich vermehrt wird (ebd.: 134).

Das zentrale revolutionäre Merkmal von experimentellem Denken bei Dewey besagt, dass in einer experimentellen Operation nichts fixiert wird – weder die leitenden Ideen, Schlussfolgerungen und Urteile noch das Beobachtete bzw. die angenommene Natur der Objekte. Ideen kontrollieren immer nur versuchsweise; ihre Akzeptanz hängt strikt von den Konsequenzen der experimentellen Operation ab. Es ist immer situationsspezifisch und kann auf keine Autorität aus vergangenen Erkenntnissen ungeprüft zurückgreifen. Von Anfang bis Ende ist das Experiment ein offener zeitlicher Prozess (strikt verschieden von Introspektion), in welcher jeder Schritt öffentlich beobachtet werden kann durch angemessen ausgebildete Personen (vgl. LW 4: 229-250).

Experimentelles *inquiry* geht aus von einer ‚gefühlten Schwierigkeit' bzw. einer als krisenhaft erfahrenen Situation. Beobachtung, Problembestimmung, Idee, Analyse, Lösung und Evaluation werden thematisiert als transaktionale Operationen, welche immer hypothetischen Charakter haben. Sie werden geprüft in einer grundlegenden, auf Situationen bezogenen Denkbewegung zwischen Wahrnehmen und Deuten, ‚Fakten' und ‚Ideen'. Zentral im Wechsel von Beobachten und Interpretieren bzw. Schlussfolgern ist, dass beide Seiten immer wieder neu fremd füreinander werden. Damit wird der begriffliche Zugriff insbesondere im Beobachten verzögert und kann selbst (partiell) beobachtet werden. Aus dieser Differenz entwickelt sich eine Bewegung, die letztlich alles zum Gegenstand von *inquiry* nehmen kann, was im Erfahren auftaucht, einschließlich jeder Tätigkeit im *inquiry* selbst.

Probleme stehen nicht fest. Die verbreitete Annahme, dass Probleme ‚existieren', sorgt dafür, dass automatisch einspringende *habits* bei der Situationsdeutung aktiviert werden und eine kontrollierte experimentelle Beobachtung ausbleibt. Solange Problemformulierungen nicht als hypothetische betrachtet werden, führt das aus Deweys Sicht zur zerstörerischen Tendenz, die in der Erfahrung von ‚zweifelhaften' Situationen oder Krisen aktivierten Erwartungen, Norm- und Wertsetzungen stillschweigend zu verabsolutieren. Erfahrene Schwierigkeiten werden dann in (verdeckten) moralischen Ausdrücken interpretiert und die vorgenommenen Normierungen verschleiert (vgl. LW 12: 488ff.).

Beobachtete Daten sind immer *trial facts* – versuchsweise, provisorische Fakten (vgl. LW 12: 117), deren operative Wirkung, Konflikte in einer gegebenen Situation zu lösen, noch getestet werden muss. Die Verwechslung von Daten mit Gegenständen behandelt erstere als etwas Endgültiges und nicht

wie im experimentellen Zugang als Material weiterer Deutung und Herausforderung für das Denken.

Ideen als forschungsleitende Konzepte auszuformulieren, welche den Status von Vorschlägen haben, ist unverzichtbar, um gezielt zu neuen Beobachtungen zu gelangen. Zwischen Ideen und Realität ist eine *funktionale* Korrespondenz möglich. Ideen sind keine Repräsentationen existierender Bedingungen, sondern Antizipationen von Konsequenzen: „[T]hey are proposals and plans for acting upon existing conditions to bring new facts to light and to organize all the selected facts into a coherent whole" (LW 12: 116).

Lösungen sind niemals endgültig. Sie geben uns nur Wissen darüber, was funktioniert *hat*, nicht was funktionieren *wird*, und damit nur ein Verständnis von Möglichkeiten. Alle Denkakte münden in Hypothesen, nicht in Regeln, Prinzipien oder feststehende Ziele. Niemals entlasten sie von jeweils neuer Bedeutungsgenerierung in späteren Situationen.

Evaluation umfasst nicht nur Wirkungen und Mittel, sondern wesentlich auch die Analyse von implizit wirksamen Überzeugungen, Zielen, Wertungen (beliefs, habits of valuation) sowie von Problemformulierungen (vgl. LW 12: 490). Wenn die stillschweigenden moralischen bzw. normierenden Annahmen in Evaluationen nicht bewusst untersucht und zur Disposition gestellt werden, kann z.B. eine Messung von Effizienz bzw. Effektivität bestimmter Aktivitäten aus Deweys Sicht nicht ernsthaft als Evaluation bezeichnet werden.

[M]oral evaluations are not evaluative in any logical sense of judgment. They are not even judgments in the logical sense of judgment. For they rest upon some preconceptions of ends that should or ought to be attained. This preconception excludes ends (consequences) from the field of inquiry and reduces inquiry at its very best to the truncated and distorted business of finding out means for realizing objectives already settled upon (LW 12: 490).

Experimentelles Generieren von Bedeutungen: Darstellung statt Introspektion

Zum handelnden Experimentieren gehört bei Dewey wesentlich auch der experimentelle Umgang mit Zeichen und experimentelles Generieren von Bedeutungen. Dewey entwickelt als experimentelle Alternative zum binär gedachten Repräsentationsmodell – im Rückgriff auf Peirce – ein semiotisches Verständnis von Bedeutung, das auf einer triadischen Struktur[3] von Zeichen

3 Das Zeichen steht als Relatum zwischen dem Bezeichneten bzw. dem Objekt und einem Interpretanten, der die Bedeutung des Zeichens ermöglicht und repräsentiert. Sein Wissensinhalt liegt außerhalb der beiden anderen Elemente, die jeweils Inhalt in sich selbst haben. Dieser Interpretant kann immer wieder neu zu einem Zeichen für einen Interpretanten werden. Insofern ist die triadische

basiert, die sich aufeinander beziehen und wechselseitig interpretieren (vgl. LW 15: 145, 149f.). Der Interpretant, der für die Bedeutung eines Begriffs sorgt, wird durch das Zeichen hervorgerufen, repräsentiert selbst etwas anderes und schließt dabei komplexe *habits* ein. Jedes Zeichen kann zu unendlich vielen Interpretanten führen. Bedeutungsschaffung als ein Handeln mit Zeichen ist prinzipiell nicht limitiert und entspringt Netzwerken von Interpretanten, in welchem es weder fixe Punkte oder Positionen noch Hierarchien, weder Anfang noch Ende, nur Beziehungen und Verbindungen gibt. Allgemeinheit und Kontinuität der Zeichen verdanken sich den *habits*. Diese aber sind der Introspektion nicht zugänglich, da die maßgeblichen *habits* auch die Selbstwahrnehmung bestimmen und eine gründliche Distanznahme nicht in dem Maß möglich ist, dass der einzelne die wirksamen Interpretanten selbst zum Ausgangspunkt weitergehender semiotischer Prozesse setzen könnte.

Der entscheidende Unterschied für Erweiterung und mehr Wahlfreiheit im Gebrauch von Zeichen ist aus pragmatistisch-semiotischer Sicht, ob in Interaktionen der *veräußerte* (eigene oder fremde) Gebrauch von Zeichen beobachtet werden kann. Diese Beobachtungen können zur maßgeblichen Informationsquelle über Denkgewohnheiten von Einzelnen, Organisationen und Gesellschaften werden:

> [O]nly by external facts can thought be known at all. The only thought, then, which can possibly be cognized is thought in signs. […] [W]e have no power of introspection, but all knowledge of the internal world is derived by hypothetical reasoning from our knowledge of external facts. […] Introspection is wholly a matter of inference. […] [T]he *self* is only inferred (Peirce nach Dewey LW 15: 150).

Gewahrsein und Beobachtungsmöglichkeiten für die impliziten, schlussfolgernden Prozesse zu entwickeln, ist nach Dewey der Kristallisationspunkt von Lernen und Bedeutungsgenerieren. Er schlägt vor, den Ausdruck von Zeichen zu beobachten, deren Interpretanten als hypothetische zu behandeln und sie experimentierend weiter zu entwickeln. Die distanznehmende Beobachtung des veräußerten Zeichengebrauchs dient dazu, Implikationen des eigenen Denkens zu ‚sehen'. Jede Aussage basiert auf stillschweigenden Schlussfolgerungen. Bewusstheit und Wahlmöglichkeiten in diese fortwährend implizit schlussfolgernde Aktivität zu bringen, steht im Zentrum von experimentellem *inquiry*.

> Alles Schlussfolgern ist Experimentieren und alles Experimentieren ist Schlussfolgern […] Ideen, die zu erhaben sind, um in Diagrammen ausgedrückt zu werden,

Zeichenstruktur nie abgeschlossen und potentiell auf unendliche Ausdifferenzierung der Zeichen angelegt.

sind für die Zwecke der Philosophie wertloses Zeug (Peirce nach Hoffmann 2000: 41).

Gedanken in Darstellungen, Diagrammen oder andern symbolischen Formen zu veräußern, ermöglicht, Denken in seinen Wirkungen und Relationen unter subjektunabhängigen Gesichtspunkten zu beobachten und die aktualisierten *habit-beliefs* zu überschreiten. Der Ausdruck des Denkens in einem Artefakt bedient sich kultureller Mittel, die – unabhängig von der individuellen kognitiven Struktur – mehr Bedeutungsmöglichkeiten in sich tragen als bei der Konstruktion bewusst intendiert wurde. Insofern kann der triadische Zeichenprozess weitergetrieben werden, indem die Beobachtung des Artefakts neue Relationen zwischen Elementen aufzeigen kann, die vorher keine Verbindungen zu haben schienen. „Die Möglichkeiten, für sich Neues zu entdecken, stecken gleichsam in der wechselseitigen Interpretation von kognitiven Strukturen und ihren Darstellungen […] Der Lernende kann in solchen Darstellungen *mehr* entdecken, als er bewusst hineingesteckt hat“ (Hoffmann 2000: 45). Die semiotische Perspektive wird u.a. in der Mathematikdidaktik genutzt. Schüler werden zu Darstellungen z.B. von Lösungswegen ermuntert, welche dann gemeinsam beobachtet und interpretiert werden, wobei (implizite) Vorannahmen und Wirkungen sichtbar werden können. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung des handelnden Experimentierens mit den Darstellungsmitteln vom nachträglichen Beobachten und Reflektieren der veräußerten Handlungen und Artefakte.

Experimentelle Erfahrung umfasst bei Dewey eine Seite der Rezeptivität und eine des aktiven Denk-Handelns. Experimentelles Denk-Handeln ist eine Aktivität, die Bedingungen verändert und Gegenstände dadurch nicht unter gewohnheitsmäßige Kategorien subsumiert, sondern neue Relationen herstellt für Beobachtungen, so dass Neues gesehen werden kann. Es wendet sich Prozessen zu, zielt auf *Wandel* und ist stärker zukunfts- als vergangenheitsorientiert. Grundlage für das intelligente Gestalten von Veränderungen ist eine umfassende rezeptive Aufmerksamkeit aller Sinne für Aktualität und Potentiale von Situationen (vgl. Lehmann-Rommel 2005). *Mittel und die Art und Weise* eines Handelns erlangen die Bedeutsamkeit, die im Denkmodell intentionalen Handelns (fast) ausschließlich den Zwecken zugedacht wird. Damit wird die *Verantwortung* für das Handeln betont gerade auch angesichts von dessen weit reichender habitueller Determiniertheit. Die Illusion, dass Handeln direkt über Intentionen gesteuert werden könnte, verhindert zu sehen, dass Mittel dieselbe Aufmerksamkeit und Sorgfalt wie Ziele verlangen und die Unverfügbarkeit von Situationen zur Ressource rezeptiv-aktiver Gestaltung werden kann.

Experimentelle Erfahrung als Alternative zum Repräsentationsmodell

- Erkenntnisprozesse werden als in *kontingente* Prozesse eingebunden verstanden. Der Denkende steht in Interaktionen mit seiner Umgebung und verfolgt dabei Absichten und Interessen, welche – ebenso wie die Deutungsmuster – durch frühere Erfahrungen bedingt sind.
- *Welt* wird dabei nicht als stabiles, unabhängiges Gegenüber von Wissen gesehen. Vielmehr ist die zeitliche Entfaltung der Bedeutung und Wirkung von Vorstellungen in der Interaktion mit Welt wesentlicher Bestandteil des ‚Experimentierens'. Realität enthüllt sich aus Deweys Sicht nur als Ergebnis von Handeln und Interaktion. Dabei spielen Emergenz von Neuem und rekursive Wirkungen von Erfahrungen eine besondere Rolle.
- *Wissen* zu erwerben bedeutet, etwas über die Beziehung zwischen unserem Handeln und dessen Konsequenzen zu lernen. Es ist Ergebnis der Kooperation von denkenden und existentiellen Operationen. Versuchsweises Darstellen des ‚Gewussten' hat für Lernen einen hohen Stellenwert: einerseits um neue Bedeutungen zu generieren, andererseits um Informationen über implizite stabile Überzeugungen zu gewinnen.
- Die Bedeutung von Erkenntnissen liegt nicht in ihrer Gültigkeit, sondern darin, was sie hervorbringen und an *Wirkungen* zeitigen. Wissen ist nicht um seiner selbst willen wertvoll, sondern im Hinblick auf kontingente Zwecksetzungen. ‚Erkannte' Prinzipien, Ideen, Konzepte etc. betrachtet man grundsätzlich als Hypothesen, die experimentell von ihren Effekten her zu überprüfen sind.
- Die ‚experimentelle' Methode wird bei Kant und Dewey als Essenz *wissenschaftlicher* Errungenschaft bezeichnet. Dabei wäre es jedoch aus ihrer Perspektive ein gravierendes Missverständnis, (Natur)Wissenschaft hier als Autorität anzusehen. Vielmehr zeigt sich gerade im Bemühen, alle Einsichten und Begriffe (insbesondere auch zu die menschliche Existenz betreffenden Fragen) einer nachvollziehbaren und zielgesteuerten Untersuchung zu unterziehen, dass Sozial- wie Naturwissenschaften in ihren konkreten Verfahren bei bestimmten impliziten Setzungen und Annahmen stehen bleiben und sie aus weiteren Untersuchungen ausnehmen. Die Aufgabe philosophischen Denkens in (bzw. gegenüber) den Wissenschaften wäre es, die zentralen epistemologischen Kennzeichen von Denken als Experiment konsequent zu verfolgen.
- Es entsteht eine neue Freiheit, *Differenzen* zu denken und zu untersuchen, wenn Erkenntnis und Wahrheit nicht primär über Gültigkeit verstanden werden. Unterschiedliche Prinzipien und Vorstellungen können gleichermaßen Bedeutung (in unterschiedlichen Hinsichten) haben. Es kann

Wahlfreiheit entstehen, wenn sich zeigt, in welchen Hinsichten welche Annahmen Lösungen mit bestimmten Wirkungen bieten.

- *Theorie* kann die emergierenden Phänomene von *Praxis* nie vorwegnehmen. Die Gewissheit begrifflicher Realitätsbewältigung bleibt – aus experimenteller Perspektive – eine Illusion, welche Herrschaftsverhältnisse perpetuiert. Doch Ideen oder theoretische Einsichten können wirksamen Einfluss auf das Handeln gewinnen – unter der Bedingung, dass situationsgebunden ihre Bedeutung neu ausbuchstabiert wird.
- Praxis ist immer theoriegesättigt und theoretische Operationen haben rekursive Wirkung auf die Realität, in der sie stattfinden. *Macht* über Praxis hat Theorie nicht so sehr als Lieferant von Anwendungswissen, sondern letztlich durch Fixierungen und scheinbar selbstverständliche Annahmen und Wertungen, aus denen u.a. subtile Denkverbote resultieren (z.B. der selbstredende Gebrauch von Begriffen wie Qualität oder Kompetenz, die Annahme, dass Effizienz und Effektivität lohnenswerte Ziele sind etc.). Für Kant wie für Dewey ist das zentrale Anliegen hinter dem Plädoyer für experimentelles Denken *Emanzipation* gegenüber der Herrschaft habitueller Abläufe. Freiheit im Handeln und Denken kann angemessen nicht unterstellt werden (zur Doppelheit von Autonomie bei Kant vgl. Meyer-Drawe 1998), sondern kann nur immer wieder neu – in der Anerkennung hochgradiger Bedingtheit (*habits*) – der experimentellen Begegnung mit jeweiligen Situationen abgerungen werden.

Implikationen und Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft

Philosophie, Wissenschaftskritik und Praxisanschlüsse

Experimentelles Denk-Handeln kann mit Dewey auch als eine Form philosophischer Arbeit beschrieben werden. Philosophie, die weniger mit Wahrheit als mit Bedeutungen beschäftigt ist, kann für die Wissenschaften nach Dewey durch ihre re- und dekonstruktive Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Wenn Wissenschaftler beobachten und interpretieren, so sind diese Tätigkeiten inspiriert und strukturiert von impliziten akzeptierten Hypothesen und Überzeugungen, welche jenseits des vorhandenen expliziten Wissens liegen. Das Beschreiben und Überprüfen dieser führenden Hypothesen (bevor oder nachdem sie akzeptierter Teil des Körpers von Überzeugungen werden, welche eine Wissenschaft ausmachen) betrachtet Dewey als philosophische Arbeit. Während Wissenschaften dazu tendieren, sich in ausgetretenen Bahnen dieser Hintergrund-Überzeugungen zu bewegen, sieht Dewey im philosophischen Denken das Expertentum für neue Perspektiven. Dies hat Bedeutung in

Hinsicht auf Wissenschaftskritik sowie auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Beziehung von Forschung-Entwicklung und Forschung-Politik.

Dewey denkt die experimentelle Methode keineswegs affirmativ zu Wissenschaften, vielmehr ist sie ein starkes Instrument seiner Kritik an Praktiken in Natur- und Sozialwissenschaften. Mit seiner Unterscheidung von Wissenschaft und *inquiry* als der experimentellen Methode fordert er, dass die Wissenschaften die experimentelle Haltung auch auf die eigenen Bedingungen und institutionellen Denk-Routinen und auf implizite philosophische Kontextannahmen („underlying philosophy of education" LW 8: 77) anwenden.

> When scientific investigation gets definitely launched in a given direction, depending upon certain guiding ideas, it tends to move in grooves. Even when difficulties are encountered, the tendency is to follow the line of least resistance and to make some minor adaptation in the directive concept instead of trying some other principle. […] Thus it often happens that a philosopher, approaching the matter from a different point of view that which obtains in current science and breaking loose from concepts that have become conventional through use will initiate a fruitful line of inquiry. Even ignorance or lack of specialized knowledge may be an aid in freeing imagination and permitting the generation of ideas that give a new direction to interest and attention (LW 8: 34).

Philosophisch-experimentelle Untersuchungen zur aktuellen Forschung haben insbesondere die Aufgabe, den politisch affirmativen Bereich stillschweigender Wertungen erziehungswissenschaftlicher Forschung zu untersuchen.

> Investigating questions […] researchers tacitly introduce values of the educational researcher community […] of policy makers, or of curriculum designers, into the very heart of scientific educational research […] The charge of experimentists is limited to determining ‚what works' within that maneuver space created by the social-political-economic status quo. Experimentist methodology thus inherently lists toward the political right (Howe 2005: 315).

„Too often the conceptual framework is left as an implicit presupposition" (LW 12: 232). Das gilt derzeit z.B. für den Gebrauch von Begriffen wie ‚Qualität', ‚Kompetenz' in der empirischen Bildungsforschung. Es besteht die Tendenz, unter dem Druck der Messbarkeit einerseits das Begriffsverständnis drastisch zu vereinfachen[4] und dabei andererseits durch die performative Wir-

4 In einer von der OECD in Auftrag gegebenen Studie zur theoretischen Grundlegung eines Kompetenzbegriffs für die PISA-Untersuchungen schränkt Weinert Kompetenz auf kognitive gelernte, bereichsspezifische Performanz-Dispositionen ein. „It is recommended that competence be considered as a learned, cognitive demand-specific performance disposition, and that corresponding metacompetencies and motivational attributions be included in analysis of this con-

kung dieser Studien, das beobachtbare Handeln von SchülerInnen bzw. LehrerInnen dem Effizienzfokus zu unterwerfen. Die scheinbar selbstredende ‚positive' Konnotation von ‚Qualität' und ‚Kompetenz' wird nicht experimentell überprüft und lässt normierende Wirkungen in besonderem Maß subtil und unauffällig werden.

Philosophisch-experimentelle Arbeit stellt nach Dewey auch die Grundlage dafür her, dass wissenschaftliche Forschungsergebnisse überprüfbare Bedeutung für Praxisfelder gewinnen. Sie umfasst nach Dewey das Bewusstmachen, Explizieren und Überprüfen impliziter philosophischer Annahmen, welche sowohl in *common sense* wie in Wissenschaft bis in ‚kleine' Entscheidungen alltäglichen Handelns hinein Wirksamkeit entfalten. „In the concerns of common sense knowing is as necessary, as important, as in those of science" (LW 16: 252). Auch wenn mit *science* und *common sense* unterschiedliche Sprachen, andere Symbolkonstellationen vorliegen – beide artikulieren sich in symbolischen Darstellungen, die partiell zum Gegenstand von Untersuchungen und dann systematisch aufeinander bezogen werden können. So können Professionelle experimentell mit Wissenschaftsergebnissen umgehen (vgl. LW 12: 118). Wissenschaftliche Kognitionen sind ebenso vorläufig, keinesfalls per se wertvoller als die des alltäglichen Denkens. „The paradox of theory and practice is that theory is with respect to all other modes of practice the most practical of all things, and the more impartial and impersonal it is, the more truly practical it is. And this is the sole paradox" (MW 8: 82). Die wesentliche Differenz ergibt sich durch die Frage, ob die jeweils benutzten Konzepte offen sind für experimentellen Umgang mit ihnen, in welchem sie überprüft und die möglichen Relationen zwischen Erfahrung und Handeln erweitert werden können.

---

struct" (Weinert 1999: 3). Weinert arbeitet an anderer Stelle mit einem weiten Kompetenzbegriff, der u.a. volitionale und soziale Fähigkeiten einschließt und in der Erziehungswissenschaft gern als ‚Referenzzitat' benutzt wird, aber unlösbare wissenschaftstheoretische Probleme für die quantitative empirische Bildungsforschung schafft. Interessant ist die Argumentation Weinerts für den engen Kompetenzbegriff. Die Kriterien seiner Begründung für den Ausschluss anderer Kompetenzdimensionen sind: Messbarkeit („because competence is not defined as an empirically measurable construct", Weinert 1999: 26), bearbeitbare Komplexitätsreduktion (Ausschluss von „noch nicht gelösten" – weil zu komplexen – Problemen, die eine valide wissenschaftliche Beobachtung stören würden – u.a. das Verhältnis von Wissen und Können) und Brauchbarkeit (Validität, Ergiebigkeit und Anwendungsbreite) für nationale und internationale Vergleichsstudien. Diese Zurichtung des Begriffs auf eigene Forschungsziele und Theorien, welche als feststehend gültige bzw. wünschenswerte stillschweigend vorausgesetzt werden, dient der Rechtfertigung bestehender Forschungspraktiken und bildungspolitischer Zielsetzungen und deren Abschottung gegenüber experimentellen Untersuchungen.

Die Praxisrelevanz von Forschung allein auf eine technische Rolle zu beziehen (als Mittel, Strategien, Techniken, um gegebene Ziele zu erreichen), bedeutet aus experimenteller Perspektive einerseits die Vernachlässigung der kulturellen Rolle von Forschung (Offenlegen von Mustern des Deutens und Verstehens und des Vorstellens von sozialer Wirklichkeit im Kontext der ‚interpretativen Wende' in den Sozialwissenschaften, vgl. Biesta/Burbules 2003). Andererseits sind sie Indiz für ein demokratisches Defizit und einen Schritt zur Deprofessionalisierung, da das Urteil der Praktiker hinsichtlich beobachteter Wirkungen keinen wesentlichen Stellenwert mehr hat (vgl. Biesta 2007: 17-20).

Wissenschaftliche Forschungsergebnisse können nach Dewey niemals angemessen über den Wert von pädagogischen Handlungen und Institutionen entscheiden, sondern ihr Wert zeigt sich im versuchsweisen Handeln mit ihren Ergebnissen und dessen Beobachtung. „Actual activities in educating test the worth of scientific results. They may be scientific in some other field, but not in education until they serve educational purposes, and whether they really serve or not can be found out only in practice" (LW 5: 26f.). Damit entfällt eine einseitige Machtverteilung von Wissenschaft über Praxis und umgekehrt. An ihre Stelle treten zahllose wechselseitige Beeinflussungen, welche (potentiell) beobachtbar sind.

Entwicklung von schulischer Praxis kann erziehungswissenschaftliche Forschung nach Dewey nicht dadurch leisten, dass sie anzuwendende Modelle fürs Handeln zur Verfügung stellt. Diese Denkfigur unterstellt, dass pädagogische Situationen vorhersagbar sind und würde damit die experimentelle Denkform der Praktiker still stellen. Praktiker werden in dem Maß zu reinen Technikern, denen kein Hinhören auf Situationen mehr abverlangt wird, wie sie sich dem Anspruch einer Forscher‚elite' beugen, die ein gültiges komplexes Repertoire an Generalisierungen über gut funktionierende Praxis entwickelt. Stattdessen wäre erziehungswissenschaftliche Forschung gut beraten, wenn sie ihre Ideen und Problemformulierungen im Kontakt mit der Erfahrung von Professionellen erzeugt und ihre Forschungsdesigns und Ergebnisse auf (nicht intendierte) Wirkungen in diesem Feld überprüft.

Wissenschaftliche Forschung kann gleichzeitig den Sinn für die Einzigartigkeit von Situationen schärfen, indem sie Zielsetzungen, Problembestimmungen, Lösungen immer wieder als Hypothesen und Vorschläge für mögliches Handeln versteht. Nach Dewey wäre die *praktizierte* Annahme, dass Realität nicht stabil, sondern wesentlich zeitlich und intersubjektiv konstituiert ist (also der performative Verzicht aufs Repräsentationsmodell) durch die erziehungswissenschaftliche Forschung eine der wichtigsten intellektuellen und praktischen Ressourcen fürs tägliche Problemlösen in der Schule. Damit wäre der ‚Wert' von wissenschaftlicher Forschung nicht mehr selbstredend gesetzt und formal qua methodischer Konformität gesichert. Stattdessen wäre

anerkannt, dass jede wissenschaftliche Forschung sich in den Dienst von Zielen stellt, die solange stillschweigend politisch affirmativ und für den wissenschaftlichen Blick verstellt sind, wie sie als außerhalb des eigenen Zuständigkeitsbereichs liegend betrachtet werden.

Die experimentelle Perspektive im Hinblick auf Schule und Bildung

Die modernen westlichen Schulsysteme sind wesentlich um eine Erkenntnistheorie herum organisiert (nicht so sehr um eine politische, ethische oder sozialphilosophische Theorie, vgl. Osberg/Biesta 2008). Angesichts dessen gewinnt das Nachdenken über den Status von Alternativen zur Repräsentationstheorie weit reichende Bedeutung für Schule und Unterricht. Schule wird in der Moderne konfiguriert in Begriffen der Übermittlung und Aneignung von Wissen. Das zugrunde liegende epistemologische Konzept ist die binäre Repräsentations- oder Adäquationstheorie der Erkenntnis: Wissen gilt als eine akkurate Repräsentation von etwas, das selbst als eine unabhängige Realität gedacht wird.

> In modern, Western societies the purpose of schooling is to ensure that school goers acquire knowledge of pre-existing practices, events, entities and so on. The knowledge that is learned is then tested to see if the learner has acquired a correct or adequate understanding of it (Osberg/Biesta 2008: 213).

Nachdem im 17. Jahrhundert eine getrennte pädagogische Welt für Kinder konstruiert worden war, wurden Fragen der Selektion (was ist wertvoll?) und Repräsentation (welche Formate und Sequenzen?) zu zentralen pädagogischen Fragen: Wie kann ‚die Welt' am besten „gezeigt" (Prange) und was kann wie (re)präsentiert werden für schulisches Lernen? Die unterschiedlichen Antworten auf die Herausforderung des Technologiedefizits der Erziehung deuten Biesta u.a. schlüssig als Varianten *innerhalb* des Repräsentationsparadigmas. Auch die reformpädagogische Vorstellung, Schulen sollten eine (gereinigte) Selektion der Welt darbieten, an der Schüler teilhaben, basiert auf der Idee einer Welt, welche einfach als – quasi zeitlos – vorhanden unterstellt und gezeigt werden kann (vgl. Osberg/Biesta 2008: 216).

Alternative Perspektiven, welche Schule und Unterricht nicht mehr um das epistemologische Repräsentationsmodell herum organisieren, müssten die Denkfigur fallen lassen, es gehe darum, dem Kind ‚die Welt' zu zeigen und ihm zu helfen, sich Wissen und Verstehen über ‚die Realität', eine vorab bestehende (natürliche, kulturelle, soziale) Welt anzueignen. Dafür reicht es nicht aus, Lehrpraktiken zu verändern. Vielmehr ist ein Überdenken der Ab-

sichten, der Logik und zentraler Voranahmen im Verständnis schulischer Bildung erforderlich (Biesta/Osberg 2007: 15).

Für ein am Experimentellen geschultes Bildungsverständnis scheint mir der – bei Kant und Dewey benannte – Zusammenhang von epistemologischem Modell und der Frage nach Autoritätshörigkeit bzw. Emanzipation von hohem Interesse. Offensichtlich besteht eine enge Verbindung zwischen dem Repräsentationsmodell von Wahrheit und einer intellektuellen Hierarchie bzw. Subsumtionslogik. Mit der Fiktion einer – von Erfahrung unabhängig – qua Wissen zugänglichen Realität wird Bildung um Wissen herum organisiert und Erfahrung immer schon Kategorien unterworfen: Kompetenz- u.a. Zielvorstellungen zielen auf überprüfbare Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Welt – unter den binären Kategorien wie richtig-falsch, mehr-weniger, besser-schlechter. Zugleich entfalten die für selbstverständlich genommenen *habit beliefs* ungebrochen ihre Macht und werden durch ihren Gebrauch weiter verstärkt. Erfahrung wird in einem unerhörten Ausmaß – bemerkenswert unauffällig – normierbar, wie sich derzeit u.a. an der Durchschlagskraft des Effizienz-Telos für die Organisation von Bildungssystemen und -organisationen zeigt.

Im Unterschied dazu organisiert das Paradigma experimentellen Denkens Bildung um situationsbezogenes Fragenstellen und (wissendes) Nichtwissen herum. Das Erfahrungsfeld selbst hat keinen festgelegten, vorgefassten Standpunkt, was eine situationsspezifische Offenheit von *inquiry* zentral werden lässt. Sie zeigt sich als Interesse und Aufmerksamkeit für die je aktuellen Aspekte des Erfahrens: dafür, wie das Erfahren sich wandelt, für das, was man von der Erfahrung weiß und nicht weiß, und dafür, dass Wissen an Aktualität gebunden ist und der nächste Moment zu anderem Wissen führen kann. Operative und funktionale (im Unterschied zu repräsentationaler) Korrespondenz erfordert eine Empfänglichkeit für die konkreten Interaktionen mit der Welt, eine Bereitschaft möglichst präzise zu erfahren, was immer geschieht – unabhängig davon, ob etwas gefällt und missfällt.

Im Repräsentationsdenken wird angenommen, dass den Lernenden die Realität ‚gezeigt' werden muss. Gemeint ist damit, dass die Lernenden aufgefordert werden, qua Wissenserwerb Welt ebenso wie ihr (Denk-)Handeln den als gültig und relevant betrachteten *Kategorien, wissenschaftlichen Erkenntnissen, Gesetzmäßigkeiten* und *Zielen* zu unterwerfen. Im Unterschied dazu werden im Experimentkonzept erarbeitete Wissensinhalte, Standards und Werte von Lernenden *gebraucht*, um selbst etwas herauszufinden. Dabei gilt die Aufmerksamkeit den Situationen und dem Emergieren von Effekten und Möglichkeiten. Distanznahme von Identifikationen (des Ich) mit ‚selbstverständlichen' Überzeugungen und Wertungen und der Schritt, auch die scheinbar wertvollsten Erkenntnisse, Orientierungen und Erfahrungen als hypothetische zu betrachten, werden unverzichtbar, um gewisse Freiheiten zu gewin-

nen. *Evaluationen* werden aus experimenteller Perspektive primär um Erfahrungen (um ihre Implikationen und um nicht intendierte Wirkungen) herum organisiert. Experimentelles *Beobachten* und Variieren der eigenen psychophysischen Aktivitäten erfordert kognitives Innehalten. Im Repräsentationsmodell gilt hingegen der Primat von Standards, Zielvorgaben, festgelegten Begrifflichkeiten.

Darstellung (z.B. auch von eigenen Lernprozessen) und Performanz (im Kontext von Kompetenzerwerb) sind in der derzeitigen Bildungspolitik zentral geworden. Dieser Fokus tendiert dazu, Aktivitäten der Lernenden vorgegebenen binären Kategorien zu subsumieren. Gemäß dem Experimentparadigma ist Performanz unter der Bedingung förderlich für Lern- und Bildungsprozesse, sofern weitere Bedeutungen aus dem Produkt generiert werden. Der richtig-falsch-Fokus erstickt diese Aktivität im Kern und unterwirft Präsentationen und individuelle Äußerungen normierenden Herrschaftsinstrumenten, deren Hinterfragbarkeit zugleich stillschweigend tabuisiert wird.

Die Unterscheidung zwischen dem Repräsentations- und dem Experimentparadigma selbst dem abstrakten binären Fokus (besser-schlechter) zu unterwerfen, führt jedoch nicht weiter. Das Repräsentationsmodell ist ein fester Bestandteil der *habit beliefs* aller Mitglieder unserer Kultur (und wird u.a. qua Institution Schule und Universität scheinbar alternativlos tradiert). Die experimentelle Perspektive ist nicht frei wählbar. Aber man könnte anhand der Unterscheidung lernen innezuhalten, zu beobachten, in welchen Situationen und mit welchen Effekten das binäre Wissensverständnis wie aktiviert wird und welche (neuen) Optionen sich mit ihr auftun. Möglicherweise entstehen dann Wahlfreiheiten, als Lehrender oder als Lernender mit beiden Perspektiven handelnd zu experimentieren.

Literatur

Axinn, Sidney (2006): „The First Western Pragmatist, Immanuel Kant.“ In: Journal of Chinese Philosophy, S. 83-94.

Bellmann, Johannes (2007): John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien. Paderborn: Schöningh.

Benner, Dietrich (1972): „Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erfahrungsbegriff in der Pädagogik.“ In: Pädagogische Rundschau 26, S. 25-53. Überarbeitet in: Ders. (1994), Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Bd. 2, Weinheim/München: Juventa, S. 79-114.

Biesta, Gert (2007). „Why ‚what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research." In: Educational Theory 57, S. 1-22.

Biesta, Gert J.J./Burbules, Nicholas C. (2003): Pragmatism and Educational Research. Lanham/Boulder: Rowman & Littlefield.

Biesta, Gert/Osberg, Deborah (2007): „Beyond Re/presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling." In: Interchange 38, S. 15-29.

Caimi, Mario (1995): „Über eine wenig beachtete Deduktion der regulativen Ideen." In: Kant-Studien 86, S. 308-320.

Dewey, John: The Middle Works (MW, Bd. 1-15): 1899-1924. Hg. von Jo Ann Boydston, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press [zit. MW].

Dewey, John: The Later Works (LW, Bd. 1-17): 1925-1953. Hg. von Jo Ann Boydston, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press [zit. LW].

Dewey, John (1925/1995): Erfahrung und Natur. Übers. von Martin Suhr, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dewey, John (1929/1998): Die Suche nach Gewißheit. Übers. von Martin Suhr, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dewey, John (1938/2002): Logik. Die Theorie der Forschung. Übers. von Martin Suhr, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Grell, Frithjof (2005): „Erst muss man Experimentalschulen errichten, bevor man Normalschulen errichten kann. Kants Plädoyer für Versuchsschulen." In: Pädagogische Rundschau 59, S. 647-661.

Hoffmann, Michael (2000): „Die Paradoxie des Lernens und ein semiotischer Ansatz zu ihrer Auflösung." In: Zeitschrift für Semiotik 22, S. 31-50.

Howe, Kenneth R. (2004): „A Critique of Experimentalism." In: Qualitative Inquiry 10, S. 42-61.

Howe, Kenneth R. (2005): „The Question of Education Science: ‚Experiment'ism Versus ‚Experimental'ism." In: Educational Theory 55, S. 307-321.

Kant, Immanuel (1974/1968): Kritik der reinen Vernunft (1781/1787). Theorie-Werkausgabe Band III und IV, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. KrV].

Kant, Immanuel (1995): Über Pädagogik (1803). In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII., Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 691-761 [zit. Päd].

Kleinespel, Karin (1998): Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim: Beltz.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2005): „Tätigsein und Wirksamkeit in Deweys Ästhetik." In: Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hg.), Pragmatismus und

Pädagogik. Studien zu historischen Pädagogik und Sozialpädagogik Bd. 3, Zürich: Pestalozzianum, S. 69-86.

Long, David A. (1982): „Kant's Pragmatic Horizon." In: American Philosophical Quarterly 19, S. 299-313.

Meyer-Drawe, Käte (1998): „Streitfall Autonomie. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen." In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 31-49.

Osberg, Deborah/Biesta, Gert/Cilliers, Paul (2008): „From Representation to Emergence: Complexitiy's challenge to the epistemology of schooling." In: Educational Philosophy and Theory 40, S. 213-227.

Ryan, Frank (1992): „The Kantian Ground of Deweys's Functional self." In: Transactions of the Charles S. Peirce Society 28, S. 127-144.

Seigfried, Hans (2001): „Truth and Use." In: Synthese. An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science 128, S. 1-13.

Seigfried, Hans (1993): „Dewey's Critique of Kant's Copernican Revolution Revisited." In: Kant-Studien: Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft 84, S. 356-368.

Weinert, Franz E. (1999): Concepts of Competence, Paris: OECD.

Ermöglichende und verhindernde Ausdrucksformen von ästhetischen, sprachlichen und wissenschaftlichen Artikulationen

GABRIELE WEISS

Klaus Mollenhauer hat mehrfach eine Seite der ästhetischen Bildung metaphorisch als „ästhetische Alphabetisierung“ bezeichnet (Mollenhauer 1990: 481). Was ist damit gemeint? Eine Einführung in die Sprache der Kunst? So könnte man es nennen, wenn es dabei um Lesbarkeit und „um eine Art ‚Sprachfertigkeit‘ im Hinblick auf Zeichen anderer Art“ (ebd.: 485) geht. Sprachfertigkeit im allgemeinen Sinn von Ausdruck wird im Folgenden „Artikulation“ genannt. Sie umfasst im Ästhetischen die Fähigkeit, sich in expressiven Akten ausdrücken zu können und Kunstwerke als solche lesen zu können. Alphabetisierung bezieht sich auf eine Fähigkeit, artikulierte Ausdrücke zu codieren und zu decodieren. Kunst bzw. Künstlerisches wird damit zu einer (anderen) Art von Sprache oder artikuliertem Ausdruck. Betrachtet man Kunst demgegenüber als das Andere von Sprache, erscheinen ihre produktiven wie rezeptiven Verfahren nicht vermittelbar. Alphabetisierung wäre dann nicht nur eine Reduktion der ästhetischen Bildung, da ästhetische Erlebnisse an der Grenze des Sprachlichen stattfinden, sondern Alphabetisierung könnte unter dem Verdacht stehen, ästhetische Erlebnisse zu verhindern. Eine bestimmte Sprachfertigkeit im Ästhetischen könnte das, was sie ermöglichen soll – ein ästhetisches Erlebnis –, gleichzeitig verhindern.

Kunstwerke und deren ästhetisches Erleben entziehen sich insofern der Sprachlichkeit, als sie zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen nicht zur Ruhe kommen. Wenn Kunst so verstanden wird, dass in ihr etwas zum Ausdruck gebracht werden kann, was sich sprachlich nicht ausdrücken lässt, so kann dieser Ausdruck dem Rezipienten dennoch etwas sagen und funktioniert da-

mit *wie* Sprache. Es geht also im Folgenden nicht um ästhetische Sprachen, sondern um das Sprachliche am Ästhetischen, was das Ästhetische an der Sprache hervorheben soll.

Mollenhauer benennt die die Sprache unterlaufenden und dennoch sprechenden ästhetischen Artikulationen u.a. als ‚metaphorische Ausdrücke', ‚egologische Sätze' oder ‚idiosynkratische Geschichten' (vgl. Mollenhauer 1990). Für deren Entstehen allerdings ist ästhetische wie sprachliche Alphabetisierung insofern ermöglichend, da, um Ausdruck, Sätze und Geschichten unterlaufen zu können, diese zuvor vorhanden sein müssen, um dann „das kontingente Selbst in Metaphern zur Sprache zu bringen, und zwar so, dass sie die idiosynkratischen Geschichten des je anderen Selbst berühren" (ebd.: 493). Die Ermöglichung, die gleichzeitig als Verhinderung auftritt, erscheint wiederum als Widerstand notwendig, um Veränderung herauszufordern. So ergibt sich eine spiralförmige Bewegung vom notwendigen Spracherwerb ausgehend, welcher mit dem Geläufig- oder Selbstverständlich-Werden einschränkt und Subversion in Form von Idiosynkrasien herausfordert, die dennoch einen Anknüpfungspunkt brauchen, um das je andere Selbst – das eigene wie das des Anderen – zu berühren. Aufgrund einer Unterlaufung von Konventionen behält ästhetische oder künstlerische Originalität im Gegensatz zur Überschreitung Strukturen des zu Unterlaufenden bei und hat dadurch Berührungspunkte mit dem Vorhandenen. Dieser Figur der Ermöglichung, gleichzeitigen Verhinderung und damit einhergehenden Herausforderung der Subversion soll nachgegangen werden in Bezug auf Kunst, Sprache und Wissenschaft. Anhand Humboldts *Ästhetischer Versuche* und seiner Gedanken zur Sprachphilosophie soll diese Figur in beiden Bereichen geborgen werden. Für den Bereich der Wissenschaft soll mit Ludwik Fleck gezeigt werden, wie auch dort eine unerklärliche Entstehung, eine sich verselbstständigende Tradierung und schließlich deren Veränderung die Sprache der Wissenschaft bestimmt.[1]

Ästhetische Versuche – wie die Wirklichkeit anders wirklich wird

Humboldts *Ästhetische Versuche: Über Goethes Herrmann und Dorothea* sind ihm unter der Hand zu einer Philosophie der Kunst geworden und er wünscht sich einen Leser, „welcher durch die Werke der Kunst seinen Geschmack und [...] seinen Charakter zu bilden wünscht" (GS II: 120). So lautet Humboldts unter eine unbestimmte Bildungsintention gestellte Frage: „Wie

1 Über die hier explizierte Figur hinaus lassen sich wenig andere Parallelen oder Zusammenhänge der beiden Autoren finden. Zwar gäbe es Ansätze der Figur in der Wissenschaft bei Humboldt, wenn er den Historiker beschreibt; von den wissenschaftstheoretischen Überlegungen Flecks sind diese aber weit entfernt.

sind ästhetische Wirkungen durch den Künstler möglich“ (ebd.: 318)? Der frühe Humboldt benennt „ästhetische Wirkungen“ noch mit dem Ausdruck „Ästhetisches Gefühl“, wobei er sofort betont, dass dieser Begriff gemeinhin nur einen Teil der noch zu bestimmenden Fähigkeit beschreibt, nämlich in den sinnlichen Eindrücken Allgemeinheiten wie Harmonie und Symmetrie zu bemerken (GS I: 56). Bliebe man derart einseitig, dann wäre das Subjekt zu rein passiver Empfänglichkeit degradiert und die Schönheit läge in den die ästhetische Wirkung auslösenden Dingen. Damit ließe sich ein Kanon ästhetischer (bzw. schöner) Eigenschaften erschließen und einer Alphabetisierung stünde nichts mehr im Wege. Die Folge wäre eine sich immer mehr vervollkommnende und damit einseitig erstarrende Ausdrucksweise.

Aber Humboldt will mit dem „Ästhetischen Gefühl“ mehr benannt wissen als reine Empfänglichkeit. Es sei eine Fähigkeit „sinnliche Vorstellungen mit aussersinnlichen Ideen zu *verknüpfen*, aus den sinnlichen Eindrücken allgemeine Ideen zu ziehen, die nicht mehr sinnlich sind, die Sinnenwelt als ein Zeichen der unsinnlichen anzusehen, und aussersinnlichen Gegenständen die *Hülle* sinnlicher Bilder zu leihen“ (GS I: 56, Hervorh. G.W.). Im Zitat wird eine vierseitige Matrix ineinander verschoben: Ein aktiver Part besteht in der Ideenproduktion und ein passiver in der Aufnahme von sinnlichen Eindrücken. Betont man zu sehr Gefühl, Empfindsamkeit oder Empfänglichkeit auf Seiten des Subjekts, dann steht im Hintergrund, was die aktive Produktivität, tätige Fähigkeit, dynamische Kraft an der Einbildungs*kraft* ausmacht: Verknüpfen. Diese verbindende Funktion der Einbildungskraft, der Verknüpfung des Sinnlichen mit dem Unsinnlichen ist es, die Sprachphilosophie und Ästhetik vergleichbar macht in ihren Produktionen, d.h. im Prozess der Entstehung, im Produkt und dessen Wirkung im Rezipienten. Ein Wort – meint Humboldt – hat „insofern mit einem Kunstwerk Aehnlichkeit [...], als es durch eine sinnliche, der Natur abgeborgte Form eine Idee möglich macht, die ausser aller Natur ist“ (GS III: 169).

Die verknüpfende Funktion der Einbildungskraft äußert sich zweifach: Einerseits können rezeptiv durch sinnlich wahrnehmbare Formen unsinnliche Ideen „erhalten“ oder „erinnert“ (GS I: 56) werden – die unscheinbare Differenz wird noch entscheidend. Andererseits ist uns die Kraft gegeben, mit der wir unsinnliche Gegenstände (Vorstellungen oder Ideen) sinnlich darstellen können durch Bilder und Töne z.B. (vgl. GS I: 56f.) oder durch Sprache. Dieses *produktive* Vermögen der Einbildungskraft schafft den außer- oder unsinnlichen Vorstellungen eine sinnliche *Hülle* (vgl. Schmitter 1982: 46f.). Mit der Betonung einer Hülle soll deutlich werden, dass in diesem Fall Sinnliches und Unsinnliches getrennt voneinander gedacht werden können. Eine derartige Darstellung nennt Humboldt „charakteristisch“ im Unterschied zu „schön“. „Bei dem, was charakteristisch ist, *hüllt* sich gleichsam die unsinnliche Idee in die, den Sinnen erscheinende Gestalt“ (WvH an K: 16, Hervorh. G.W.).

Der – im wahrsten Sinne des Wortes – „Ausdruck“ einer vorhergehenden Idee wird absichtlich gesucht und ahmt nach, was schon vorhanden ist. Das *rezeptive* Pendant zum produktiven „Hüllen“ nennt Humboldt „*Erinnern*“. „Ein sinnlicher Gegenstand kann eine Gestalt haben, die [...] an etwas Unsinnliches *erinnert*. Alsdann ist er charakteristisch“ (ebd., Hervorh. G.W.). Auch hier ist die Idee schon da (gewesen) und durch die sinnliche Gestalt wird der Rezipient an sie erinnert. Beide – Idee und sinnliche Form – sind getrennt voneinander, vor bzw. außerhalb der Erscheinung denkbar; die Verknüpfung der Einbildungskraft erfolgt nachträglich. Das Charakteristische lässt sich außerdem beschreiben, mitteilen und begründen.[2] Gegenstände, in denen absichtlich eine Idee *nachahmend* eingehüllt ist und die den Betrachter an diese Idee erinnern, sollten nach Humboldt also nicht schön, sondern charakteristisch genannt werden, wobei es nicht um die objektive Charakterisierung des Gegenstandes geht, sondern um die subjektive Aktivität des Hüllens und Erinnerns, die den Gegenstand zu einem solchen für das Subjekt charakteristischen werden lässt.

Aber worin besteht nun die Differenz zwischen charakteristisch und schön, wenn nicht nur in der möglichen oder unmöglichen Mitteilbarkeit? Mit der Antwort auf diese Frage wird gleichzeitig ein Wink gegeben, wie nicht nur nachgeahmt wird, sondern Neues entsteht.

Es gibt noch eine andere Art der Verbindung von Sinnlichem und Unsinnlichem, und das Wesentliche daran ist, dass es nicht mehr möglich ist, beide voneinander zu scheiden; denn „der in der Sinnenwelt erscheinende Gegenstand hat die unsinnliche Form angenommen. Beide sind im genauesten Verstand Eins“ (WvH an K: 16). Bei dem, was Humboldt „schön“ genannt wissen will, hüllt sich nicht die Idee in ein sinnliches Bild, sondern sie *„verwandelt“* sich in die den Sinnen erscheinende Gestalt:

Es ist also hier nicht *Ausdruck*, der absichtliches Streben etwas, das früher da ist, nachzubilden voraussetzt, es ist ein *Zusammentreffen* zweier von einander unabhängiger, einander nicht suchender sondern freiwillig begegnender Naturen. Es ist nicht Ausdruck von *Begriffen und Ideen*, es ist Ausdruck der *Formen* selbst, von welchen erst alle Begriffe und Ideen selbst ihr Daseyn erhalten (ebd.: 17, Hervorh. i.O.).

2 Das Charakteristische (ebenso wie später das Idealische) kann nicht in einer Darstellung adäquat abgebildet werden und wird somit eher plural als möglichst adäquat zu treffendes Eines gedacht, was hier nicht weiter verfolgt werden kann. Borsche arbeitet diese Dialektik von Allgemeinem und vielfältig Besonderem an Humboldts Anthropologie heraus, wo nicht ein, sondern mehrere „Charaktergemälde“ den Menschen zeichnen (vgl. Borsche 1981: 132-147). Humboldts Bezeichnung „Charaktergemälde“ stellt die Verbindung zur Ästhetik her, und der vergleichenden Anthropologie korrespondiert die vergleichende Sprachwissenschaft, womit auch die Figur der pluralen Besonderheit in allen drei Bereichen geborgen werden könnte. Vgl. zur pluralen Besonderheit Koller 1999.

Die Idee wird demnach nicht eingehüllt oder erinnert, sie wird erzeugt. Es wird nicht etwas ausgedrückt, sondern die sinnlichen Formen treffen mit unendlich möglichen Gedankenformen zusammen. Es steht also nicht fest, sondern in Frage, was dargestellt wird. Entscheidend wird, wie es dargestellt ist, in welcher Art bzw. Form diese noch nicht identifizierbare „unsinnliche Idee in die Sinnlichkeit verwebt ist“ (ebd.: 19). Wenn das Verhältnis der Formen keine Idee abbildet, so kann ein Betrachter sich auch nicht an eine Idee erinnert fühlen – er *erhält* sie. Erhalten meint jedoch nicht, dass die Idee im Betrachter hervorgebracht werde; damit wäre wieder das Schöne im Gegenstand und dessen Wirkung garantiert. Die sinnliche Form macht lediglich „rege“ und die „Regewerdung“ (ebd.: 8) veranlasst die Einbildungskraft zur Kreation, nicht zur Identifikation der Idee.[3]

Humboldt betont die Unverfügbarkeit, wie eine sinnliche Form die Einbildungskraft derart „rege“ macht, dass eine unsinnliche Idee „entstehe. Wie dieß zugehe? dieß eigentlich halte ich für das Unbegreifliche, das hinweg fallen würde, wenn die Schönheit sich als etwas ganz Objektives definieren ließe“ (ebd.: 11). Die unerklärliche Entstehung findet sich nicht nur auf Seiten des Betrachters. In Humboldts *Versuchen zur Ästhetik* wird angedeutet, dass ein Künstler selbst nicht weiß, wie das Schöne entstand. „Denn so unbegreiflich auch das Verfahren des Künstlers ist, so gewiss darin immer etwas – und gerade das Wesentliche – übrigbleibt, das der Dichter selbst nicht zu verstehen und der Kritiker nie auszusprechen vermag“ (GS II: 132). Dem Künstler selbst scheint die Herstellung seines Kunstwerks unverfügbar zu sein. Und der Betrachter als Kritiker hat das Problem, welches Mollenhauer immer wieder betonte, dass die ästhetische Erfahrung nicht umstandslos in Worte zu fassen ist.

Das Verfahren der Künstler sei es, so Humboldt, „etwas Wirkliches in ein Bild zu *verwandeln* [...] durch lebendige Mittheilung [...], dass er gleichsam einen elektrischen Funken aus seiner Phantasie in die Phantasie anderer überströmen lässt, und dies zwar nicht unmittelbar, sondern so, dass er ihn einem Objekt ausser sich einhaucht“ (GS II: 132, Hervorh. G.W.). Wie Humboldt später Sprache nicht denken kann, ohne dass zu jemandem gesprochen wird, so denkt er das Kunstwerk weder ohne den Geist des Künstlers noch den des Betrachters. Der Künstler versucht über den Gegenstand die Einbildungskraft des Betrachters „zu entzünden“, d.h. im wahrsten Sinne des Wortes zu „begeistern“. „Er muss in unserer Seele jede Erinnerung an die Wirklichkeit vertilgen“, bis die Seele „von der Phantasie *begeistert*, sich über die Wirklichkeit erhebt“ (GS II: 126, Hervorh. G.W.). Von der Wirklichkeit ausgehend, hebt

3 Es soll hier in der Darstellung auf den Vergleich, die Nähe und die Distanz zu Kants Begriff der Einbildungskraft in der Kritik der Urteilskraft nicht eingegangen werden (vgl. dazu Borsche 1981: 170-178). Vgl. zur Einbildungskraft bei Humboldt Schäfer (1996: 78-90).

der Künstler den Gegenstand in das „Gebiet des Möglichen", in das „Reich der Phantasie", d.h. er macht ihn der Realität entgegengesetzt – „idealisch" (GS II: 128). Zwar muss an die Wirklichkeit angeknüpft werden, aber diese derart umgestaltet bzw. verwandelt werden, dass eine neue Bestimmung möglich wird. Das bedeutet, Bestimmbarkeit wird durch das In-der-Schwebehalten von möglichen Bestimmungen ermöglicht. Damit das mannigfach idealisch Mögliche zu einer Wirklichkeit wird, muss es in eine äußere Form gebracht werden und erst die im Betrachter wieder ‚rege gemachte' Vorstellung zeigt, ob das Kunstwerk „lebendiges Gepräge" (GS II: 115) hat. Wie in der Schrift das Wort nur lebt, wenn es von jemandem gelesen wird, so wird im Kunstwerk nur durch die Begeisterung des Betrachters das in ihm Artikulierte lebendig. Im Betrachter (auch im Künstler selbst als Betrachter) also erfolgt das, was das Kunstwerk zu einem solchen macht, dass in ihm etwas zum Ausdruck kommt, was vorher nicht da war und sich erst im Nachhinein, wenn überhaupt, auf den Begriff bringen lässt.

Der unerklärliche Sprung in der Schöpfung wie Betrachtung des Kunstwerks besteht darin, wie aus einer amorphen Vielfalt des ‚Idealischen' eine Gestalt wird.[4] Dieses schöpferische Vermögen der Einbildungskraft bleibt nicht auf die Kunst bezogen, sondern betrifft alles Gestalt-Geben wie Gestalt-Sehen. So sieht man dasselbe wie vorher, nur man sieht plötzlich etwas – Blickwechsel – oder man sieht eben anders. Um etwas zu sehen, ist ein geschulter Blick notwendig; um anders zu sehen, muss der geschulte Blick unterdrückt werden. Das Kunstwerk ist vorerst unendlich auslegbar, amorph und die Empfindung seiner Wirkung nicht mitteilbar. Den bedeutungslosen sinnlichen Eindrücken muss insofern ein Widerstand entgegentreten, um ihr Kommen und Gehen aufzuhalten, das Diffuse zu einer Gestalt zu formen und diesem einen Sinn, eine Bedeutung, eine Idee zu geben. Eine mögliche Auslegung bringt es auf den Begriff und macht es mitteilbar und verständlich, macht das vielfach ‚Idealische' zu einer bestimmten Wirklichkeit.[5] Schon eine Benennung dessen, was da anschaulich wird, ist der Beginn einer Analyse und Kritik, die einer der vielen in der Gestalt verborgenen Ideen diskursiven Ausdruck verleiht. Das idealisch Mögliche wird zur Wirklichkeit, lässt sich fassen in einem Begriff, dem neue Anschauungen untergeordnet werden können. Insofern ist jede begriffliche Wirklichkeit ein „Derivat der Kunst" (Borsche 1981: 196) sowohl als inhaltliche Idee als auch in ihren formgebenden Begriffen. Diese Begriffe als rein ausgedrückte Form „sind als lexikalische Elemente zu kaum noch ablegbaren Instrumenten unserer Anschauung ge-

4 „Die begrifflos gegebene Mannigfaltigkeit der sinnlichen Eindrücke gewinnt überhaupt erst Bedeutung, indem etwas in ihr als Erscheinung von unsinnlichen Ideen angeschaut wird" (Borsche 1981: 177).

5 „In der Wirklichkeit schliesst immer eine Bestimmung jede andere aus; [...] vor der Phantasie hingegen fällt diese Beschränkung" (GS VII: 126).

worden. Was einmal die Leistung eines Kunstgenies gewesen sein muß – unerhört und doch verständlich –, hat sich längst als selbstverständliche Befangenheit unseres Sehens im Grunde des Bewusstseins abgesetzt. Nur die Künstler stehen immer wieder als Entdecker an neuen, ungeahnten Grenzen" (ebd.).

Die Kritik bringt es auf den Begriff, macht das Dargestellte greifbar, formuliert die Idee – beschreibt sie mit bekannten diskursiven sprachlichen Formen. Und die Techniker suchen nach den Regeln der Herstellung, womit sie die Art und Weise des Produktionsverfahrens nachahmen. Damit wird die Idee von der Form getrennt; sie ist in anderen Medien und Formen darstellbar und die Art und Weise der Darstellung (Technik) kann dafür verwendet werden, andere Ideen darzustellen – man könnte sagen: Eine neue Sprache ist gefunden. Das vieldeutig unbestimmbare Kunstwerk wird durch diese eine sprachliche Fassung zu dem geformt, was es dann ist. Die unerklärliche und nicht handhabbare Entstehung des Neuen (auch für den Künstler selbst) wird im Nachhinein erklärt und handhabbar. Wie es entsteht, ist unbegreiflich, aber vom Entstandenen aus muss es notwendig einen Weg zurück geben, sonst wäre keine Kunsttheorie, keine Kritik (vgl. WvH an K: 14) und auch keine ästhetische Alphabetisierung möglich.

In einer Entzauberung des Kunstwerks verliert dieses seinen vielfältig interpretierbaren Ausdruck. Ursprünglich, im wahrsten Sinne des Wortes, ist die Idee von der Form im Moment der Erzeugung nicht zu trennen. Aber einmal zur Erscheinung gebracht wird das Neue in Vertrautes integriert: erst zu Verständlichem und dann zu Selbstverständlichem – es macht Schule. Ähnlich beschreibt es Humboldt in Bezug auf die Sprache:

> Ursprünglich, in den unsichtbaren Bewegungen des Geistes, darf man sich, was den Laut angeht, und was der innere Sprachzweck erfordert, die bezeichnenden und die das zu Bezeichnende erzeugenden Kräfte auf keine Weise geschieden denken. [...] Wie aber der Gedanke, als Wort, die Außenwelt berührt, wie durch die Überlieferung einer schon vorhandenen Sprache dem Menschen, der sie doch in sich immer wieder selbstthätig erzeugen muss, die Gewalt eines schon geformten Stoffes entgegentritt, kann die Scheidung entstehen, welche uns berechtigt und verpflichtet, die Spracherzeugung, von diesen zwei verschiedenen Seiten zu betrachten. [...] Der Sprachsinn hat, indem er die eine Richtung nahm, die andere vernachlässigt (GS VII: 83f.).

Im Wort wie im Kunstwerk kann in der Entstehung die Form nicht vom Inhalt getrennt werden; ja, der Inhalt entsteht erst mit der erscheinenden Form. Sind sie jedoch in Erscheinung getreten und haben eine bestimmte Wirkung erzielt, *machen sie Schule.* Sie gewinnen in ihrer bestimmten Form an Macht über die Wirkung.

Sprachliche Geflechte – wie anders sprechen als man spricht?

Einmal in eine Form gebracht macht der Gedanke Schule, nicht nur der Gedanke als Idee, sondern vor allem seine Form der Darstellung, d.h. das Verfahren der bestimmten Gestaltung, Gliederung oder geordneten Formung. In Bezug auf die Sprache wird von Humboldt dafür der Begriff „Artikulation" verwendet.[6] Im Folgenden soll mit Augenmerk auf diesen Begriff noch einmal der Figur – von der unerklärlichen Entstehung, über Ermöglichung und gleichzeitiger Verhinderung bis zur mehr oder weniger möglichen neuerlichen Umgestaltung im Denken und Sprechen – nachgegangen werden.

Eine rein erzeugende und schöpferische Artikulation, wie sie im Kunstwerk andeutungsweise zum Vorschein kam, ist in der Sprache ein größeres, aber nicht auszuschließendes Mysterium (vgl. Gutterer 1989: 116). „Aus der Erfahrung kennen wir eine solche Sprachschöpfung nicht" (GS VII: 39). Wir können nicht die Erfahrung einer Sprachschöpfung machen, weil wir uns immer schon in ihr (be-)finden. Humboldt benennt diesen Umstand mit „geschichtliche Mitte" (GS VII: 47) – wobei man keinen Ort vor oder nach der Sprache erreicht, also außerhalb von ihr weder sich noch anderes (Welt) erfassen und denken kann. Nur ausgehend von der konkreten Erfahrung von Sprache kann sie in ihrer Entstehung zum Gegenstand der Betrachtung werden. Aber auch in der individuellen, immer wieder neuen sprachlichen Artikulation „ist die Verbindung des Lautes mit seiner Bedeutung etwas [...] Unerforschliches", „man tritt darum dem Geheimnis nicht näher, wie eigentlich der Gedanke sich mit dem Wort verbindet" (GS VII: 171). Die unerforschliche Verknüpfungsleistung der Einbildungskraft bildet die Analogie von Kunstwerk und Sprache als Artikulation.

Sprachliche Artikulation wird als Verobjektivierung der Verknüpfung von Sinneseindrücken und geistiger Tätigkeit gedacht, die insofern notwendig ist, da über die erneute Wahrnehmung dessen, was sich da veräußert hat, dies erst auf den Begriff gebracht werden kann. Gedacht wird nur mit Hilfe der Sprache. Eine Vorstellung muss sich vergegenständlichen, damit sie erkannt werden kann; sie muss sich vom Schöpfer lösen und sich ihm gegenüber als Objekt der Betrachtung darbieten.

> Die Thätigkeit der Sinne muss sich mit der inneren Handlung des Geistes synthetisch verbinden, und aus dieser Verbindung reisst sich die Vorstellung los, wird, der subjektiven Kraft gegenüber, zum Objekt und kehrt, als solches auf neue wahrgenommen, in jene zurück (GS VII: 55).

---

6 Die Ausführungen zu Humboldts Sprachphilosophie verdanken sich u.a. der Lektüre von Jürgen Trabants vielen und sehr anregenden Aufsätzen (Trabant 1990 u. 1998).

Eine gewisse Unverfügbarkeit kommt schon hier zum Ausdruck; denn das Losreißen der Vorstellung wird nicht als willkürlich vom Subjekt steuerbar beschrieben. Wie schon beim künstlerischen Schaffen ist das Eigentümliche der Sprachen, dass sie „weit mehr selbstthätig aus ihr [der Natur des Menschen, G.W.] hervorbrechen, als willkürlich von ihr erzeugt werden“ (GS VII: 38). Der intellektuellen Tätigkeit muss quasi ein Widerstand entgegentreten, an dem sie ihren Fluss unterbricht und nicht nur unendlich formt, sondern die Gestalt in einem Medium (ver-)äußert. Ohne die Verbindung mit dem Laut würde die intellektuelle Tätigkeit „gewissermaßen spurlos vorübergehend“ (GS VII: 53) sein. Wie vom ‚Idealischen‘ wieder ein verwandeltes Wirkliches in Erscheinung treten muss, muss sich die geistige Formung in einer fixen Gestalt ausdrücken.

Auch in der Sprache findet sich die Unterscheidung von idealisch, genial-schön und charakteristisch-nachahmend: „Überhaupt erinnert die Sprache oft, aber am meisten hier, in dem tiefsten und unerklärlichsten Theile ihres Verfahrens, an die Kunst“. Und es besteht in den Werken der Sprache wie der Kunst eine Differenz darin, „ob diese Verbindung [...] dem wahren Genius in Freiheit entstrahlt oder ob die abgesonderte Idee mühevoll [...] gleichsam abgeschrieben ist“ (GS VII: 95f.). Nicht der Nachahmer, sondern derjenige, der zwar von Vorhandenem ausgeht, aber dieses verwandelt, sei das kreative Genie. Humboldt hatte in seinen *Ästhetischen Versuchen* ja ein sprachliches Kunstwerk (Goethes *Herrmann und Dorothea*) vor Augen und seine Beschreibung des genialen künstlerischen Schaffens lautete: *Verwandeln*. Gleichsam muss in der Sprache, wenn man anders sprechen will als man spricht, das Vorhandene unterdrückt oder unterlaufen werden, um neues Gestalten zu ermöglichen. „Da jede [Sprache] schon einen Stoff von früheren Geschlechtern aus uns unbekannter Vorzeit empfangen hat, so ist die [...] den Gedankenausdruck hervorbringende geistige Tätigkeit immer zugleich auf etwas schon Gegebenes gerichtet, nicht rein erzeugend, sondern *umgestaltend*“ (GS VII: 47, Hervorh. G.W.). In der Umgestaltung liegt das „Prinzip der Freiheit“ als die „*Gewalt* des Menschen über die Sprache“ (GS V: 397, Hervorh. G.W.). Das heißt nicht, dass er ihr willkürlich eine neue Gestalt geben kann. Im Umgestalten kommt die doppelte Abhängigkeit zum Ausdruck: Zum einen von dem schon vor uns Artikulierten und zum anderen vom eigenen gegenwärtigen Artikulieren. „Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein“ (GS VII: 60). Mit dem In-Erscheinung-Treten gewinnt die Sprache an Selbstständigkeit, was sie nicht nur zum Organ der Gedanken, sondern zu einem Organismus macht (vgl. GS IV: 8). Es bildet sich im Sprechen einer Sprache ein mehr oder weniger fixiertes Laut- und Wortsystem, das förderlich wie hinderlich sein kann. Eine Lautform, „welche, einmal an gewisse Bildungen gewöhnt,

den Geist leitet, [zieht] auch neue Gattungen der Bildung fordernde Begriffe in diesen ihren Bildungsgang“ (GS VII: 88). Die Bindung in der eigenen Sprache entsteht im individuellen Sprechen und über die Sprachgemeinschaft. „Die Sprache aber ist, als ein Werk der Nation, und der Vorzeit, für den Menschen etwas Fremdes, er ist dadurch auf der einen Seite gebunden, aber auf der andren durch das von allen früheren Geschlechtern in sie Gelegte bereichert, erkräftigt, und angeregt“ (GS VII: 27). Durch die Ermöglichung des Sprechens wird der Sprecher an die Sprache gebunden, aber auch seine Sprachkraft erhöht, diese Bindung zu lösen. Der bindenden *Macht* der Sprache, dem Fremden in ihr, stehe die *Gewalt* der menschlichen Geisteskraft gegenüber, die aufgrund und an der Bindung erkräftig werde.[7] Mit individueller Kraft „verschmäht der Geist vielmehr den ewig einförmigen Weg, springt ab, und bildet Inconsequenzen und Anomalien. Er folgt anderen Zwecken oder Anreizungen, als den bloßen Bemühen verständlich zu werden, und er kommt auf Mittel der Bezeichnung, die nicht solche Regelmäßigkeiten mit sich führen“ (GS V: 19).

In Anlehnung an Foucaults Frage im Kontext von Macht und Regierungsformen, wie man nicht dermaßen und nicht derartig regiert werden könne (Foucault 1992: 11f.), ließe sich hier fragen, wie man nicht derartig, d.h. in dieser Art und Weise sprechen kann, wie man spricht. Wie anders sprechen als man spricht? Wie Foucault meint, dass es nicht darum gehen kann, gänzlich frei von Machtverhältnissen zu werden, so meint Humboldt, dass es nicht darum gehen kann, außerhalb der Sprache sich empfindend oder denkend die Wirklichkeit zu erschließen. Um aber dennoch nicht dermaßen von der Macht der Sprache regiert zu werden, bzw. nicht derartig in dieser Form und jenem Stil zu sprechen und zu denken, ist Verwandeln und Umgestalten gefragt. Die verwandelnde Einwirkung auf die Sprache in jedem Sprechen bleibt dennoch „in sich durch das, was sie wirkt und gewirkt hat, gebunden“ (GS V: 388). Der erste Schritt, den begrenzenden Kreis seiner Sprache umzugestalten, ist, ihn überhaupt erst über die Irritation und Konfrontation mit einem anderen zu bemerken. Es sei aus einem Kreis der Sprachgemeinschaft „nur insofern hinauszugehen möglich [...], als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt“ (GS VII: 60). Es geht vorerst darum, seinen Kreis als solchen wahrzunehmen ohne die Illusion, Kreise überhaupt verlassen zu können. Man kann also nicht anders aus dem ‚Gesponnenen‘ der eigenen Sprache heraus als in eine andere hinein. Ein anderer Sprachkreis mit differenter Weltansicht muss nicht die Sprache einer anderen Nation, sondern kann die des Anderen oder auch der Kunst sein. Will man diesen anderen Kreis so gerecht werden, dass andere Sichtweisen einen selbst erfassen, dann sollte man es tunlichst unter-

7 Vgl. zur Differenz von Macht der Sprache über den Menschen und Gewalt des Menschen über die Sprache Borsche 1981: 219 u. 269; Gutterer 1989 und mit Bezug auf Foucault Behler 1989.

lassen, ihm seine Weltsicht aufzudrücken.[8] Hier kann von der Kunst insofern gelernt werden, als es in ihr nicht vornehmlich darum geht zu verstehen, was der Künstler sagen wollte, sondern über ästhetisches Vernehmen die Artikulation wirken zu lassen.

Das Fremde in einer anderen Sprache, auch in dem Ausgedrückten des Anderen oder der Kunst, macht bewusst, dass die eigene Art des Sprechens anderen fremd sein kann, dass sie nur eine Art von vielen ist.[9] Diese eigene Art wird nie direkt erfahrbar, sondern nur indirekt, wenn wir vom Anderen Artikuliertes nicht verstehen oder dessen Reaktion auf unsere Artikulation sein Unverständnis offenbart. In dem Unverständnis zeigt sich Verstehen anderer möglicher Kreise, indem diese nicht auf eigene Begriffe gebracht werden, sondern vorerst ästhetisch vernommen werden. Die Sprachenvielfalt vorausgesetzt ist das Hinübertreten in eine andere Sprache, ohne diese andere Art der Weltansicht auf die eigene zu reduzieren, d.h. als ästhetische Erfahrung des Fremden, bildend. Dem Verstehen bleibt ein Widerstand entgegengesetzt. Das ästhetische Vernehmen des Fremden bzw. dessen Artikulation und nicht dessen, was artikuliert wird, macht die Einbildungskraft rege für neue Verknüpfungen.[10]

Zwar gewinnt die Artikulation gegenüber dem, was ausgedrückt wird, an Bedeutung, wird aber nicht zum bloßen (ästhetischen) Schein, sondern muss „Wesenheit in einem Hörenden und Erwidernden gewinnen" (GS V: 381). Der veräußerten Gestaltung, der Artikulation wird – wie beim Kunstwerk – erst über die Wirkung im Rezipienten Sinn gegeben. Man spricht immer mit und zu einem Anderen, selbst wenn man mit und zu sich selbst als Anderem spricht. Sprache richtet „sich immer an einen Andren" (GS VI: 346). Wenn die Artikulation Halt und Dauer bekommt, d.h. an Macht gewinnt, dann geschieht dies nur über die Resonanz im Hörenden. Der artikulierte Ton muss, anders gesagt, auf einen Widerstand treffen; ungehört ginge er spurlos vorüber, wie die geistige Tätigkeit ohne Ausdruck spurlos vorüber ginge.

---

8 Die Vielfalt der nationalen Sprachen ermöglicht ein Verlassen der eigenen Weltansicht, birgt aber die Gefahr, dass man nur findet, was man hineinlegt. Das heißt, seine in der Muttersprache erworbene Weltsicht wird mit in die zu erlernende Fremdsprache hinein genommen (vgl. Koller 2003).

9 „Der Zugang zur Wirklichkeit besteht also darin, „das Fremde in anderen Sprachen", d.h. letzten Endes: im anderen Sprechen zu „erfassen und in sich übertragen zu können" (VII 602), um sich bewusst zu werden, dass auch die eigene Art, sich ein Bild von der Wirklichkeit zu machen, eben auch nur eine Art ist, die anderen ebenso fremd ist wie deren Art einem selbst" (Simon 1989: 265).

10 Das Verstehen des Anderen gelingt gerade dann, wenn man ihn nicht versteht, d.h. anders sein lässt (vgl. Borsche 1981: 76). „[N]achdem wir einander nicht unter der Voraussetzung gleicher Ideen verstehen, sondern zufolge eines ästhetischen Vermögens, fremde Formen zu verstehen, wie es uns aus der Kunst geläufig ist" (Simon 1989: 270).

Insofern ist jedes Sprechen eine Erzeugung des Gedankens, weil mit der Sprache nicht einfach das Ausgedrückte transportiert wird, sondern der Andere, Hörende gestimmt wird, es in sich selbst zu erzeugen. Der Sprecher regt den Hörer an, den gleichen Denkakt zu vollziehen, nicht durch die Übergabe von Stoff, sondern durch das Versetzen in eine bestimmte Stimmung (vgl. GS VII: 56). Verstehen des Anderen wird nicht im Sinne von Codieren und Decodieren gedacht, sondern als Resonanz (vgl. Koller 2003). Menschen verstehen einander dadurch, dass sie „dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen“ (GS VII: 170). Der Sprecher muss wie der Künstler den idealischen Gegenstand in der sinnlichen Form der Laute artikulieren, damit im Hörer diese Form die gleiche Stimmung auslöst.

Was folgt daraus für das Problem, wie kann ich anders sprechen als ich spreche und anders denken als ich denke? Es wäre zu einfach zu sagen: Ich denke und spreche immer schon anders, zumindest anders als der Andere. „Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andere [denkt]“ (GS VII: 64f.). Das Problem liegt nicht nur darin, dass ich anders spreche und denke als der Andere, sondern auch darin, dass ich über des Anderen Sprache mir meines Sprechens bewusst werde. Ob und wie ich es ändern, verwandeln und umgestalten kann, folgt erst darauf. Am Beispiel einer wissenschaftlichen Sprachgemeinschaft, soll die Zufälligkeit der Änderung verdeutlicht werden. Sprachgemeinschaften entwickeln sich in ihrer kleinsten Form zwischen Ich und Du, in einer Nation oder der Menschheit überhaupt. Also kann eine wissenschaftliche Fachsprache genauso betrachtet werden wie jede nationale Sprache. Wissenschaftliche Fachsprache ist die Artikulation eines „auf bestimmte Weise sprachbildenden Menschenhaufens“ (GS VII: 171).

Wissenschaftliche Tatsachen – wie anders sehen als man sieht?

Einen auf wissenschaftliche Weise sprachbildenden Menschenhaufen nennt Ludwik Fleck „Denkkollektiv“. In seiner wissenschaftstheoretischen Abhandlung „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ von 1935 geht es zwar im Unterschied zu Humboldt mehr um den Gegenstand, eben die wissenschaftliche Tatsache und deren Entstehung, aber über den Begriff „Denkstil“ kommt die Formung und Artikulation dieser Tatsache in den Blick. Vor dem Hintergrund von Humboldts Denken über Sprache, deren Entstehung, ihrer Ermöglichung und ihren Grenzen soll Flecks Beschreibung eines Denkstils als Fachsprache in einem Wissens- bzw. Denkgebiet erneut die Figur bergen.

Um in einem bestimmten wissenschaftlichen Gebiet mitreden zu können, um eine wissenschaftliche Tatsache als solche und z.B. in ihrer pädagogi-

schen Bedeutung wahrzunehmen, scheint der Erwerb von wissenschaftlich sprachlicher bzw. begrifflicher Kompetenz notwendig. Das Erlernen der spezifischen Fachsprache, in der die Wörter ihre spezifische Bedeutung in einem bestimmten Zusammenhang erlangen, könnte, wie oben im ästhetischen Bereich, metaphorisch als Alphabetisierung benannt werden und es ist zu fragen, inwiefern auch hier mit der Ermöglichung des Forschens eine gleichzeitige Verhinderung der Innovation auftritt.

Humboldt betonte, dass in der Erscheinung Sprache sich nur gesellschaftlich entwickelt: Fleck meint analog dazu, dass ein Denkstil und dessen Artikulation sich nur über „denksoziale Kräfte" und in einem „Denkkollektiv" entwickelt. Der Ausgangspunkt ist bei Fleck wie bei Humboldt: Die Erscheinung und Entstehung ist an die Gemeinschaft, an die Anderen gebunden, so wie auch ihre Veränderung nur über die Wirkung in dieser Forscher- oder Sprachgemeinschaft möglich sein wird. Dem in die (Fach-)Sprachgemeinschaft des Denkkollektivs aufgenommenen Forscher wird mit dem Denkstil das Erfassen der wissenschaftlichen Tatsache ermöglicht. Mit einer didaktischen oder historischen „Einführung" (Fleck 1980: 72) in ein Denkgebiet werde der Intellekt für ein Gebiet „präpariert", was erst dazu befähigt, die zu erforschende Tatsache wahrzunehmen. Denkstil bestimmt, was überhaupt und wie etwas als wissenschaftliche Tatsache wahrgenommen wird. „Die Abhängigkeit der wissenschaftlichen Tatsache vom Denkstil ist evident" (Fleck 1980: 85).

Die Sprache und ihre Begriffe in einem wissenschaftlichen Gebiet werden mit dessen Differenzierung zusammenhängender.

> Sie werden zum logisch unentwirrbaren *Geflecht*, zu einem organischen, aus gemeinsamer Entwicklung hervorgehenden Gebilde, dessen Teile in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Am Ende des Entwicklungsgangs versteht man den Anfang nicht mehr, er ist nicht einmal richtig in Worten auszudrücken, – oder er wird anders verstanden und ausgedrückt als früher (Fleck 1980: 73, Hervorh. G.W.).

Auch Humboldt sprach von der Sprache als einem Geflecht oder „Gewebe", „in dem jeder Teil mit dem anderen und alle mit dem Ganzen in mehr oder weniger deutlich erkennbaren Zusammenhange stehen" (GS VII: 70). Auch bei Humboldt ist Sprache nicht nur Organ des Gedankens, sondern etwas Organisches, womit ihre Eigenständigkeit betont werden soll. Diese Verselbständigung kann so weit gehen, dass nicht mehr nachvollzogen werden kann, wie es zur Entstehung kam. Der artikulierte Ausdruck wird zwar vom Menschen als Sprecher, Künstler oder Forscher hervorgebracht, ist aber dennoch in der Entstehung nicht gänzlich erklärbar. Fragt man dennoch nach der Innovation, dann taucht dabei das Phänomen der unerklärlichen Denkstilentste-

hung bzw. -umwandlung und deren nachträglichen Rekonstruktion auf, analog Humboldts Spracherzeugung, die in der Erfahrung nicht greifbar schien.

Flecks bis ins Detail ausgeführtes Beispiel der Forschung liegt im Bereich der Medizin. Er zeigt an der Entwicklung des Syphilis-Begriffs, wie eine medizinische Tatsache geschichts-, sozial- und kulturabhängig entsteht, sich wandelt und neu erfunden wird. Das Spektakuläre daran ist der Bruch, d.h. die eigentliche Entdeckung des Neuen. Dieser Bruch in der Entwicklung des Syphilis-Begriffs, d.h. die Loslösung vom Vorgefundenen bzw. Vorgegebenen und die Lösung der Aufgabe entsteht kurioserweise daraus, dass die Forscher von falschen Voraussetzungen ausgingen, unreproduzierbare Vorversuche unternahmen und am Ende etwas fanden, was keiner gesucht hatte. Fleck vergleicht es mit „Kolumbus: sie suchten Indien und waren überzeugt, sich auf dem Weg dorthin zu befinden – sie fanden Amerika. Noch mehr: ihre Fahrt war nicht konsequentes Segeln in beabsichtigter Richtung, sondern eine Irrfahrt mit beständigem Richtungswechsel; und was sie erlangten, war nicht ihr Ziel“ (Fleck 1980: 91). Es sei ein Irrtum anzunehmen, das erkennende Subjekt forscht einem Eroberer gleich, der etwas (wissen) will, es beobachtet, ein Experiment plant, durchführt und es dann hat/weiß. Das, was hier Experiment genannt wird, ist keine planmäßige Versuchsanleitung, sondern eine Irrfahrt. Und weil es eine Irrfahrt war, kann keiner nachfolgend denselben Weg nehmen. Vom Ergebnis aus wird rekonstruiert, wie die Verbindung zum Ausgangspunkt zustande kam. Ob es tatsächlich diese und nur diese Verbindung war, vermag keiner mehr zu sagen. Die scheinbare Handhabe des Forschungsverlaufs entpuppt sich als unverfügbarer Prozess, der nicht nur in seinem Verlauf und Resultat nicht steuerbar, sondern auch im Nachhinein als Prozess nicht mehr deckungsgleich nachzuvollziehen ist. Soll ein Forscher den Verlauf der Entdeckung im Nachhinein beschreiben, ist er darauf angewiesen, das Nicht-Wahrnehmbare zu erfinden, d.h. den Verlauf anhand des Ergebnisses zu rekonstruieren. „Die Zick-zacklinie der Entwicklung, deren alle Etappen er sicherlich lebhaft mitgefühlt hatte, verwandelt sich in einen geraden Weg. [...] [Der Forscher] sammelte inzwischen Erfahrung und verlor parallel dazu das Verständnis für die eigenen Irrtümer“ (Fleck 1980: 101). Die Beschreibung der Forscher selbst, wie sie zu einer Entdeckung gelangt seien, entspricht nicht dem tatsächlich durchlaufenen Prozess. Sie passen ihre erneute Vorgehensweise dem Resultat entsprechend an. Kolumbus sieht auf die nun neu gestaltete Karte und kann von Amerika aus den Weg zurück direkt ansteuern. Der Forscher rekonstruiert vom Ergebnis aus: So müssen wir verfahren sein, um dieses Ergebnis erlangt zu haben. „Das Erkennen verändert den Erkennenden, ihn an das Erkannte harmonisch anpassend“ (ebd.: 114).[11] Der spannende Punkt der Denkstilentstehung und -änderungen vollzieht sich also

11 Vgl. dazu Ahrens (2005: 51) und Hagner (2008).

unbemerkt. Es sind auch keine Reformen im klassischen Sinne, sondern „Mutationen des Denkstils“ (Fleck 1980: 38). Der Entdecker wird – wie der Künstler – zum Betrachter und Kritiker und entwickelt einen Denkstil, der zukünftige Tatsachen eben so sehen lässt.

Denkstil umfasst die Voraussetzungen, von denen aus die Forschergemeinschaft ihre Tatsachen erfasst, interpretiert und auswertet. Ohne diese Voraussetzungen gäbe es keine Tatsachen. Den unmöglich klar fassbaren Zustand der Wahrnehmung vor der Denkstilentwicklung, vergleichbar mit Humboldts unfassbaren Strom der Sinnesdaten und geistigen Tätigkeit vor der Artikulation, beschreibt Fleck als „das unklare anfängliche Schauen“ (Fleck 1980: 121). Diesem stillosen, chaotischen, verworrenen Schauen fehlt „das Tatsächliche, Fixe: man kann so oder so sehen, fast willkürlich. Es fehlt der Halt, der Zwang, der *Widerstand*, der feste Boden der Tatsachen“ (ebd., Hervorh. G.W.). Dies ist dem Kunstwerk ähnlich – man kann es so oder so sehen. Ein Widerstand erst lässt das Schauen zu Sehen werden, ein Widerstand, der das Wahrgenommene zu einer Gestalt formt, zu einem Etwas. Aus der ersten „stilverworrene[n] Beobachtung“ folgt die Anpassung der Beobachtung an den Gegenstand und es kommt in einer Skala von Übergängen zum „Gestaltsehen“ (ebd.: 124). Dieser Vorgang vom chaotischen Schauen zum Gestaltsehen kann wiederum nachahmend oder schöpferisch verstanden werden. Sieht man die Gestalt in dem Sinne, dass die Tatsache an eine Idee erinnert, dann erweitert, ergänzt oder entwickelt man nachahmend den vom Denkkollektiv geprägten Denkstil. Die spannende Frage ist, wie man eine neue Gestalt sieht. Um im Bild von der Irrfahrt zu bleiben, muss man auch dabei im Denkstil verharren, also Indien ansteuern, d.h. überhaupt erst einmal auf See gehen und entdecken wollen. „Auf diese Weise ist die Entdeckung mit dem Irrtum unzertrennlich verflochten: um eine Beziehung zu erkennen, muss man manche andere Beziehung verkennen, verleugnen, übersehen“ (Fleck 1980: 44). Verkennen oder Übersehen entsprechen dem unverfügbaren Irrtum. Verleugnen hingegen ist ein aktiver Prozess, ein Unterdrücken von etwas Selbstverständlichem, in dessen Gleise man immer wieder gerät. Inwiefern das Verleugnen möglich ist, da man sich ja gar nicht auf dem falschen Wege wähnt, bleibt fraglich.

Verleugnen beschreibt auch eher den umgekehrten Prozess, mit welchem gerade im Fahrwasser geblieben wird. Gestaltsehen ist denkstilgebunden, da die Einweihung des Wissenschaftlers in das Wissensgebiet – seine wissenschaftliche Alphabetisierung – in ihm eine „Bereitschaft zum stilgemäßen Wahrnehmen“ (Fleck 1980: 165) eröffnet und ermöglicht. Das „entwickelte, reproduzierbare, stilgemäße Gestaltsehen“ (Fleck 1980: 124) ist vergleichbar mit dem analysierten und in Technik/Stil und Inhalt/Begriff geschiedenen Kunstwerk, was nun Schule macht. Schule machen ist in der Wissenschaft wie in der Kunst bekannt; die nachahmende Schülerschaft macht einen Denk-

stil erst zu einem solchen. Die Steigerung der Fähigkeit, denkstilgebunden Gestalten zu sehen, und so immer mehr doch völlig gleichartige Tatsachen anzusammeln und die Begriffe zu bestätigen, geht einher mit dem Verlust, Widersprechendes, Heterogenes wahrzunehmen. „Einerseits ermöglichte der so ausgebildete Denkstil viel Gestaltsehen und viele anwendbare Tatsachen, andererseits machte er anderes Gestaltsehen und andere Tatsachen unmöglich“ (Fleck 1980: 122).[12] Dies ist die bekannte paradoxe Figur: Das, was Sprechen, Denken, Forschen erst ermöglicht, schränkt es gleichzeitig ein. Wenn einmal ein Denkstil ein Denkkollektiv bestimmt, kann in diesem schwerlich unklar geschaut und darüber andere Gestalten wahrgenommen werden. So schlägt die Bewertung um; der die Forschung ermöglichende Denkstil kann zum Denkzwang werden. Solch ein „Denkzwang“ erscheint harmlos als geistige Bereitschaft, als ein „Bereitsein für solches und nicht anderes Sehen und Handeln“ (Fleck 1980: 85). Auf die Begrifflichkeit in einem Denkgebiet bezogen zeigt Fleck, wie ein Denkstil ihm nicht gemäße oder widersprechende Befunde integriert oder ignoriert, wie sich einen Denkstil prägende, in bestimmter Weise artikulierte Ideen „dank einer Art *Harmonie der Täuschungen* als beharrende, starre Gebilde erhalten“ (Fleck 1980: 41, Hervorh. G.W.).

In seiner radikal antiindividualistischen Auffassung geht Fleck so weit, dass es dem Einzelnen nicht gelingt, sich widerständig vom Denkzwang zu lösen, sondern dass es eine kollektive Weiterentwicklung des Denkstils gibt, die – interessanterweise wie oben beschrieben – von den Forschern selbst unbemerkt von statten gehen kann. Über die individuellen Modifikationen der allgemeinen Grundlage verändert sich diese unter der Hand im Kollektiv. Das erfolgt vor allem über Irrtümer, Irrwege und Zufälle, deren Mitwirken in einer retrospektiven Darstellung des Forschungsweges eingeebnet wird in ein Kontinuum.

Bildende Widerstände

In den *Ästhetischen Versuchen* beschreibt Humboldt die Tätigkeit des Künstlers mit den Worten aus dem Fragment über die *Theorie der Bildung*: Er unternimmt es, „sich und die Aussenwelt um ihn her auf das innigste miteinander zu verknüpfen“ (GS II: 142). Im Bildungsfragment sei es die Aufgabe des sich Bildenden, „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (GS I: 283). Funktion der Sprache ist es dabei, „in immer wiederholten Acten die Welt mit dem Menschen, oder anders ausgedrückt, seine Selbstthätigkeit mit seiner Empfänglichkeit in sich zusam-

12 Humboldt sagte: „Der Sprachsinn hat, indem er die eine Richtung nahm, die andere vernachlässigt“ (GS VII: 84).

men[zu]knüpf[en]“ (GS VII: 55). Die Verbindung von Ästhetik, Sprachphilosophie, Wissenschaftstheorie und der Bildungsthematik liegt in dieser verknüpfenden Funktion aller Artikulationen. Die Einbildungskraft braucht einen Gegenstand, an dem sie sich veräußern kann, so wie die sinnliche Empfänglichkeit verbunden mit der geistigen Tätigkeit einen Stoff (den Laut) braucht, in dem sie sich ausdrücken und fortdauern kann, „um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche zu verlieren“ (GS I: 285). Das ‚Idealische‘ braucht eine Wirklichkeit, die Tätigkeit der Sinne und des Geistes einen artikulierten Ausdruck und das chaotische Schauen eine Gestalt- und Stilgebung.

So liegt Widerständigkeit vorerst auf Seiten des Denkstils, der Ermöglichung von Denken, Sprechen und Sehen und es bedarf ihrer, um vom Fluss der Wahrnehmung und geistigen Tätigkeit zur Artikulation oder vom unklaren, chaotischen Schauen zum Gestaltsehen zu gelangen. Was einmal formuliert bzw. artikuliert ist, schränkt den Spielraum anderer Artikulationen immer schon ein. Mit der „Harmonie der Täuschungen“ bilden sich Widerstände, die Bildung verhindern könnten. Dennoch sind es aber auch gerade diese Widerstände, die die Bildung als das Hinübergehen von einem in den anderen Kreis der Sprache ebenso wie die Denkstiländerung herausfordern.

Indem Artikulationen als Medien zwischen Ich und Welt vermitteln,[13] erschließen sie Welt, was nicht nur den Effekt der vermittelnden Unmittelbarkeit mit sich bringt, sondern auch das Gefühl der Unzulänglichkeit der Sprache und der Verhinderung von anderer Welterschließung.

> Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache, und muss erst durch sie gebildet werden [...]. Aber er empfindet und weiss, dass sie ihm nur Mittel ist, dass es ein unsichtbares Gebiet ausser ihr gibt, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet. Die alltäglichste Empfindung und das tiefssinnigste Denken klagen über die Unzulänglichkeit der Sprache, und sehen jenes Gebiet als ein fernes Land an, zu dem nur sie, und sie nie ganz führt (GS IV: 432).

Der positiv zu bewertende Schluss aus dem Gefühl der Unzulänglichkeit ist eine Sehnsucht, die bleibt und die Suche nach anderen Artikulationen, die jede Sprache – ästhetische wie wissenschaftliche – dynamisieren und damit mehr oder weniger mögliche Differenzierungen und Veränderungen herausfordern. So muss die Sprachvielfalt nicht als zu überwindender Mangel oder als Strafe eines überheblichen Turmbaus gesehen werden, sondern kann als bildender Widerstand dazu beitragen, dass man anders spricht als man spricht.

13 Vgl. zur Vermittlungsleistung der Sprache Benner (1995: 121ff.).

Literatur

Ahrens, Sönke (2005): Bildung, Naturwissenschaft und Technik: zur bildungstheoretischen Bedeutung der neueren Wissenschafts- und Technikforschung, Münster: Waxmann.

Behler, Constantin (1989): „Humboldts „radikale Reflexion über die Sprache“ im Lichte der Foucaultschen Diskursanalyse.“ In: Dt. Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 63, Heft 1, S. 1-29.

Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim: Juventa.

Borsche, Tilman (1981): Sprachansichten. Der Begriff der menschlichen Rede in der Sprachphilosophie W.v. Humboldts, Stuttgart: Klett-Cotta.

Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gutterer, Dietrich (1989): „Konditionale Vernetzung und Spontaneität. Eine Erörterung des Sprachbegriffs W. v. Humboldts.“ In: Hans-Werner Scharf (Hg.), W. v. Humboldts Sprachdenken: Symposion zum 150. Todestag, Essen: Hobbing, S. 109-123.

Hagner, Michael (2008): „Wahrnehmen ohne Medien. Zum Verhältnis von historischer Epistemologie und Sinnenphysiologie.“ In: Claus Pias (Hg.), Kulturfreie Bilder, Berlin: Kadmos, S. 96-114.

Humboldt, Wilhelm v.: Gesammelte Schriften. Berlin 1903. Abgekürzt Bandangabe: [GS] „Über Religion“ [GS I].

Humboldt, Wilhelm v.: „Ästhetische Versuche. Erster Teil. Über Goethes Hermann und Dorothea“ [GS II].

Humboldt, Wilhelm v.: „Latinum und Hellas“ [GS III].

Humboldt, Wilhelm v.: „Über das vergleichendes Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ [GS IV].

Humboldt, Wilhelm v.: „Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus“ [GS V].

Humboldt, Wilhelm v.: „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ [GS VII].

Humboldt, Wilhelm v. (1940): Briefe an Christian Gottfried Körner. Hrsg. von Albert Leitzmann. In: Historische Studien Heft 367, Berlin: Ebering [WvH an K].

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2003): „‚Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen.‘ Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 515-531.

Mollenhauer, Klaus (1990): „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 481-494.

Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Scharf, Hans-Werner (1989, Hg.): W. v. Humboldts Sprachdenken: Symposion zum 150. Todestag, Essen: Hobbing.

Schmitter, Peter (1982): „Kunst und Sprache. Über den Zusammenhang von Sprachphilosophie und Ästhetik bei W. v. Humboldt.“ In: Sprachwissenschaft 7, S. 40-57.

Simon, Josef (1989): „Wilhelm von Humboldts Bedeutung für die Philosophie.“ In: Hans-Werner Scharf (Hg.), W. v. Humboldts Sprachdenken: Symposion zum 150. Todestag, Essen: Hobbing, S. 259-271.

Trabant, Jürgen (1990): Traditionen Humboldts, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Trabant, Jürgen (1998): Artikulation: historische Anthropologie der Sprache, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Im Begriffsgeflecht. Zur Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt

SEBASTIAN MANHART

Humboldt gibt in seiner Anthropologie für die Praxis der Bildung eine paradoxe Maxime aus. Die gezielte Charakterbildung solle alles „nicht anders, als unter der Bedingung einer vollkommenen Freiheit ausführen [...]. Alles soll von selbst entstehn [...].“ Alles geschehe „mit gänzlicher Vermeidung alles Scheins von Absicht“ (Humboldt 1960c: 345). Aber wie soll das gehen? Wie kann eine gezielte Bildung stattfinden und doch alles von selbst ablaufen? Wie überlässt man etwas seinen inneren Kräften, seinem eigenen Wachstumspfad, wenn man es doch bilden will, und das Ergebnis der Bildung offenbar einen Unterschied gegenüber dem bloßen Wachstum macht? Wie kann es ‚vollkommene Freiheit‘ geben, wo eine bestimmte Bildung stattfindet? Und wie hat man sich eine Handlung vorzustellen, die so gewollt wird, als ob man sie nicht will, die man also absichtlich unabsichtlich tut? Dass diese und ähnliche Fragen nahe liegen, wenn man Freiheit und Ordnung zusammen verwirklichen will, war nicht nur Humboldt bewusst. Es sind Konzepte wie Bildung und Markt, die es seit dem 18. Jahrhundert erlauben, sowohl diese Probleme aufzuwerfen als auch deren Lösung dauerhaft aufzuschieben.

Ohne die Existenz anderer Bedeutungsquellen bestreiten zu wollen, ist es vor allem die im Folgenden näher erläuterte Fassung von Bildung, welche die weite Verbreitung des Begriffs ermöglicht hat. Bildung bringt die soeben angedeutete paradoxe Konstellation im Umgang mit selbsttätigen, sich selbst organisierenden Zusammenhängen – und das ist schon bei Humboldt und seinen Zeitgenossen nicht nur der Mensch – nämlich so auf den Begriff, dass deren „Auflösung“ einer vielfältigen konkreten Praxis überlassen werden kann. Auf diese Weise wird Bildung zum zentralen semantischen Attraktor des sich langsam entfaltenden Erziehungssystems, der den in jeder Erziehungspraxis

aufscheinenden Widerspruch von freier Entfaltung und externer Beeinflussung der Subjekte so zu behandeln erlaubt, dass die Paradoxie nicht dauerhaft die Praxis oder die Kommunikation paralysiert. Ganz im Gegenteil scheint nichts so anregend auf Kommunikation zu wirken wie eine semantisch schön bekleidete Paradoxie.

Die Vereinnahmung von Bildung durch die Erziehungswissenschaft, ihre Rolle als Leitsemantik für die pädagogische Praxis, ist aber zum Ausgang der Aufklärung noch alles andere als ausgemacht. Die Semantik des Bildungsbegriffs stabilisiert sich um 1800 in einem Netz von Parallelbegriffen, die sich wechselseitig illustrieren, partiell substituieren, miteinander konkurrieren und hierüber semantisch allmählich pfadabhängig evoluieren. Bemerkenswerterweise ist der diesem Begriffsgeflecht zugrunde liegende gemeinsame Problembezug und damit die Verwandtschaft einiger zentraler Begriffe der Moderne in den gegenwärtigen Diskussionen insbesondere der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik kaum noch präsent. So ist es zwar wieder üblich geworden, sich auf Bildung zu berufen, wenn es um die Ausweitung oder auch Verteidigung des Einflussbereiches der Erziehungswissenschaft geht. In der oft moralisch grundierten Kritik am Neoliberalismus, an den Methoden der Kontextsteuerung im New Public Management oder an den individualisierten Zumutungen selbstorganisierten lebenslangen Lernens kommt zumeist gar nicht in den Blick, dass der mit Bildung verbundene Anspruch an die Selbsttätigkeit der Subjekte gerade in dieser Hinsicht kein sanftes Ruhekissen ist. Die historisch mit dem Bildungsbegriff verbundenen formalen Analogien im Umgang mit dem Phänomen sich selbst organisierender Systeme machen diesen, wenn schon nicht untauglich, so doch zu einem schwierigen Kandidaten, wenn es um eine diesbezügliche Verteidigung der Pädagogik geht. Einen besonders hohen Stellenwert genießt in der Debatte nach wie vor der Humboldtsche Begriffsvorschlag. Dies ist bemerkenswert, weil kaum ein anderer der bekannteren deutschen Liberalen mit seiner politisch-sozialen Auffassung so nah am interventionsabstinenten Nachtwächterstaat, so weit weg vom Sozial- und Wohlfahrtsstaat ist wie er. Humboldts Staatsauffassung entspricht sein Bildungs- und Subjektbegriff und dies hat neben historischen vor allem theoriesystematische Gründe. Seine aus dieser Konstellation abgeleiteten Forderungen, z.B. für die Armenpflege (Humboldt 1960a: 84ff.), würden nicht wenige derjenigen, die sich heute gern auch auf Humboldts Bildungsbegriff und Menschenbild berufen, schlicht als neoliberal geißeln. Seine Attraktivität für die pädagogische Debatte lässt sich vermutlich damit erklären, dass sein Konzept von Bildung am Anfang des pädagogischen Bildungsdiskurses zu stehen scheint und über die Bezüge auf Selbsttätigkeit, Freiheit und Mensch-

heitlichkeit leicht der hohe moralische Anspruch der Pädagogik bedient werden kann.[1]

Die hier in Rede stehende Fassung des Bildungsbegriffs gehört in den Kontext eines Perspektivenwechsels, der in Reaktion auf das Scheitern absolutistischer Reformanstrengungen und der Französischen Revolution über das ganze politisch-philosophische Spektrum hinweg stattfindet. Dominiert in der Aufklärung, verkürzt gesagt, die Vorstellung einer Freisetzung der Vernunft aus den überkommenen Verhältnissen, so gewinnen um 1800 jene die Oberhand, die sich um eine stärkere soziale und naturbezogene Rückbindung der Vernunft bemühen. Das führt nicht nur bei konservativen Autoren dazu, die Vernunfthaltigkeit der gegebenen Verhältnisse zu betonen, sondern auch deren Wandel, den nach wie vor erwarteten Fortschritt, als *lebendige* Entwicklung zu konzeptualisieren. Je nach politischer Ausrichtung ist dann dieses Fortschreiten dem Wollen des Einzelnen mal mehr, mal weniger entzogen. Vor dem Hintergrund der in der Revolution sinnfällig gewordenen Gefahr einer zunehmenden Erosion der Tradition durch die bloß kontingenten Entscheidungen des Einzelnen wächst die Distanz zu der dem Denken der Aufklärung zugeschriebene Annahme einer übermäßigen Vernünftigkeit des Menschen. Es ist eine der zahlreichen Ironien der Geschichte, dass die zum Ende der Aufklärung immer stärker betonte Freiheit und Vernunft des Menschen, die Möglichkeit seiner individuellen Selbstbestimmung durch die Vernunft, in ihrer Bedeutung gerade durch den systematischen Gebrauch der Vernunft erheblich beschnitten wird. Es sind nämlich gerade die im Rahmen des neuen Wissenschaftsverständnisses der Philosophischen Fakultät entwickelten Konzeptualisierungen von Freiheit als Selbsttätigkeit und Selbstorganisation (vgl. Manhart: 2005; 2008a), die dazu führen, dass die Erwartungen an die individuellen Steuerungsmöglichkeiten des Einzelnen sowohl gegenüber sich selbst als auch im Hinblick auf soziale Zusammenhänge herabgesetzt werden.

Für den hier interessierenden Zusammenhang ist dabei von zentraler Bedeutung, dass diese wissenschaftlichen Einsichten im Kontext sich überlagernder disziplinär-semantischer Felder gewonnen werden, deren semantischen Verflechtungen z.B. am gemeinsamen Problembezug zentraler Begriffe und Theoreme abgelesen werden können (vgl. Manhart 2006; 2007). Bei dem Versuch der wissenschaftlichen Erklärung des biologischen Lebens, der Beschreibung komplexer Tauschprozesse als Marktgeschehen und der Konstitution des Individuums wie auch gesellschaftlicher Ordnungsmuster als Bildung werden auf ganz ähnliche Weise traditionelle Beschreibungsmuster göttlicher wie menschlicher Selbsttätigkeit und Selbstorganisation reformuliert und d.h.

1 Zu einigen gegenläufigen Konsequenzen der für ‚Bildung' spezifischen Verbindung von Freiheit, Wissen, Sozialisation und Erziehung in der Gegenwart sowie zu den strukturellen Nähen der Begriffe Bildung und Markt vgl. Manhart 2008b.

begrifflich auf wissenschaftliche, also methodisch konstituierte „Gegenstände“ bezogen. Die diesen Erklärungen und Beschreibungen zugrunde liegenden logischen Kausalmodelle liegen aber den noch kaum ausgeprägten disziplinären Unterscheidungen wie auch jener von Natur- und Kulturwissenschaften voraus. Biologische Lebensprozesse, wirtschaftliches Marktgeschehen und die Bildung des Menschen und seiner Geschichte illustrieren sich daher in vielen Schriften der Zeit wechselseitig. Dem Lebensbegriff kommt hierbei allerdings eine gewisse Führungsrolle zu. Denn zum einen läuft über diesen die Zurückdrängung bzw. Ergänzung der in der Aufklärung dominierenden linear-kausalen Ordnungsvorstellungen (Mechanik, Maschinenmetaphorik) und der daran gekoppelten tabellarisch-hierarischen Nomenklaturen (Linnés Ordnung der Arten, die Tabellenstatistik, Enzyclopädien) zugunsten auf wechselseitiger Bedingtheit und Zirkularität abstellender Kausal- und Ordnungskonzepte, die regelmäßig mit dem Verweis auf den lebendigen Organismus illustriert werden. Zum anderen statten sich die Wissenschaften des noch weitgehend undifferenzierten disziplinär-semantischen Feldes der Staats- und Geschichtswissenschaften, zu denen auch die noch wenig profilierte „Erziehungswissenschaft“ zählt, mit der unaufhaltsam anwachsenden Dignität der empirischen Wissenschaften aus, ohne sich dabei allerdings auf die Physik[2] beziehen zu müssen (vgl. Manhart 2008a).

Mit den theoretischen Konzepten des Lebens, der Bildung oder des Marktes wird eine vernünftige Begründung einer relativen Unverfügbarkeit der menschlich-sozialen Verhältnisse möglich, die den weiter anwachsenden politischen Steuerungsambitionen absolutistischer, etatistischer wie auch demokratischer Provenienz entgegenstehen. Es entspricht den politischen Tendenzen der Zeit, dass es die Analogie erlaubt, die Vernunft vom einzelnen Menschen auf überindividuelle Allgemeinheiten übergehen zu lassen: auf die Idee der Menschheit und Geschichte bei Herder und Humboldt, den Staat bei Hegel, oder wie bei den Anhängern von Adam Smith auf die Wirtschaft. Hier vermittelt dann die selbsttätige Wirkung der *invisible hand* im Marktgeschehen die individuell gar nicht immer vernünftigen Entscheidungen des Einzelnen zur Vernünftigkeit des Ganzen. Auch die weiterhin verbreiteten Erziehungsambitionen werden zumindest auf der Theorieebene dahingehend modifiziert, dass der Mensch nur in Rücksicht auf die externen Eingriffen entzogenen Bildungsbedingungen seiner Natur, seine als Bildsamkeit gefasste Selbsttätigkeit erzogen werden kann. Das ist an sich nicht neu, bedarf aber in den Zeiten der neuen Wissenschaftsauffassung anderer Begründungsmuster, die

2 Deren schon fortgeschrittene Mathematisierung wird von zahlreichen Vertretern der anderen Wissenschaften in der Philosophischen Fakultät als eine Art symbolischer Mechanisierung begriffen, was deren Befürchtung nährt, auf diese Weise bloß ‚totes Wissen‘, statt ‚lebendiger Erkenntnis‘ zu produzieren.

der Bildungsbegriff bedient. Schließlich ist auch die Selbsttätigkeit der bewussten Kontrolle dieses Einzelnen weitgehend entzogen.

Humboldt ist nicht nur eine Schlüsselfigur bei der Etablierung des Bildungsbegriffs, sondern auch bei der Transmission biologisch grundierter Konzepte der Selbstorganisation in das disziplinär-semantische Feld der Erziehungswissenschaft und der Geschichte. Neben der langen, hier nicht berücksichtigten theologischen Tradition einer Formulierung von Konzepten der Selbstverursachung ist der Begriff des sich selbst organisierenden Lebens und seiner organischen Ordnung für Humboldt von grundlegender Bedeutung. Die Kontamination des Bildungsbegriffs mit Einsichten aus der biologischen Forschung kann hier allerdings nur exemplarisch über ihre Reflexion bei Kant in den Blick kommen. Kant hat in für den damaligen Diskurs seltener Klarheit die Selbstorganisation des Lebens konzeptualisiert und mittels Analogiebildung die Übertragung der dabei gewonnenen begrifflichen Möglichkeiten auf das Feld sozialer Zusammenhänge empfohlen (I). Der Verweis auf einige weitere Autoren wie auch Humboldts Verbindung von Bildung und Lebensbegriff soll die weite Verbreitung der dabei entwickelten Semantik belegen. Es kann aber auch hier nur bei Andeutungen bleiben (II).[3] Ein kurzer Blick auf einige sich aus der Theorie der Selbstorganisation ergebende Konsequenzen für die Möglichkeiten einer Steuerung entsprechender Prozesse beschließt die hier vorgenommene Rekonstruktion des Bildungsbegriffs (III).

I.

In seiner Kritik der Urteilskraft verbindet Kant den philosophischen Diskurs über die Schwierigkeiten der Kausalerkenntnis explizit mit den zu seiner Zeit aktuellen Erkenntnissen aus der Biologie, um daran die Notwendigkeit einer eigenständigen Beschreibungs- und Erklärungsform bestimmter, nämlich selbsttätiger Naturprodukte zu demonstrieren.[4] Kant geht von dem Problem aus, dass es in der Natur Gegenstände gebe, die sich nicht befriedigend aus – hinsichtlich ihrer Produkte zufälligen – Ursache-Wirkungs-Mechanismen erklären lassen. Gemeint sind an dieser Stelle erst einmal Lebewesen; jedoch geht es Kant vor allem darum, die Mittel in die Hand zu bekommen, die Vernunftfähigkeit des Menschen mit seiner Freiheit und damit einer anderen Form der Verursachung wissenschaftlich zusammen zu denken. Wie allerdings die „Vereinigung zweier ganz verschiedener Arten von Kausalität“ in

3 Vgl. für weitere Belege Manhart 2005 und ausführlicher auch hinsichtlich der mittelalterlichen philosophisch-theologischen Tradition Manhart 2008.

4 Vgl. zum diskursgeschichtlichen Hintergrund von Kants Überlegungen in der entstehenden Biologie der Aufklärungszeit Lenoire 1985; zu dessen Vorgeschichte im so genannten „Vitalismus der Aufklärung“ bei Herder u.a. vgl. Pross 1999; Reill 1994; Garber 1999.

einem Körper zu denken sei, „begreift unsere Vernunft nicht; sie liegt im übersinnlichen Substrat der Natur“ (UK A370). Versuche man es trotzdem, so müsse neben der dem Verstand zugänglichen Ursache-Wirkungs-Verknüpfung (nexus effectivus) auch noch eine „Kausalverbindung nach einem Vernunftbegriffe“ in Anspruch genommen werden. Kant betont, dass es sich hier lediglich um eine ‚Als ob‘-Unterstellung von Naturzwecken im Sinne eines nexus finalis handelt, auf die man angewiesen sei, wenn man nicht auf Gott als Erklärung zurückgreifen wolle (UK A286). Über den wahren Charakter der in Frage stehenden inneren Struktur organischer Körper kann das menschliche Erkenntnisvermögen aber nichts herausfinden, gerade weil sich der menschliche Geist des Konzeptes der raumzeitlichen Kausalität als Bedingung der Möglichkeit vernünftiger Erkenntnis bedienen muss.[5] Genau dies gibt Kants durchaus nicht so zurückhaltenden Zeitgenossen und Nachfolgern reichhaltige Möglichkeiten zur religiös-mystischen Aufladung des Lebens- wie auch Bildungsbegriffs wie es bei seiner Verwendung zur Beschreibung der konstitutiven Dynamik menschlicher Individuen, des Marktes oder von Staaten auch überaus nützlich ist, dass er einen Prozess auf den Begriff bringt, dessen Elemente immer beides, sowohl Zweck als auch Mittel sind.

Denn nach Kant sind es nun folgende Bestimmungen, die es nötig machen, Naturprodukte als Naturzwecke zu denken: „ein Ding existiert als Naturzweck, *wenn es von sich selbst [...] Ursache und Wirkung ist*“ (UK A282). So könne man das Wachstum eines Baumes nur erklären unter der Voraussetzung, dass „die Materie“, die der Baum sich aus der Umwelt „hinzusetzt“, von ihm „zu spezifisch-eigentümlicher Qualität“ „verarbeitet“ werde, „*welche* der Naturmechanism außer ihr nicht liefern kann, und [er – S.M.] bildet sich selbst weiter aus, vermittelst eines Stoffes, der, seiner Mischung nach, sein eignes Produkt ist“ (UK A283).[6] Die einzelnen Teile eines solchen Naturproduktes sind also „nur durch ihre Beziehung auf das Ganze möglich“ (ebd. A286). Und will man jetzt nicht, wie bei einem Kunstwerk, dessen Schöpfer zur Ursache erklären, dann müsse man annehmen, „daß die Teile desselben sich dadurch zur Einheit eines Ganzen verbinden, daß sie voneinander wechselseitig Ursache und Wirkung ihrer Form sind.“ Das bedeutet, dass ein Teil nicht „nur durch alle übrigen da ist“, sondern „auch als um [...] des Ganzen *willen* existierend, d.i. als Werkzeug (Organ) gedacht“ werden muss, dass aber zugleich kein Werkzeug ist, indem es „ein die andern Teile hervorbrin-

5 Zur grundsätzlichen Kritik dieses Vermögens, die hier als Hintergrund von Kants Als-ob-Strategie immer mitzudenken ist vgl. Kant KrV A19ff.

6 Die Nähen dieser Formulierung zu den Autopoiesis-Konzepten der neueren Systemtheorie sind natürlich kein Zufall, sondern beruhen auf der Bearbeitung desselben Problems, wie auch die Inanspruchnahme der Zellbiologie zur Erarbeitung und Illustration des Konzeptes (Maturana, Luhmann) auf ganz ähnliche disziplinäre Konstellationen verweist.

gendes Organ ist“ (ebd. A287). Ein solches „Produkt“ heiße dann zu Recht ein „*sich selbst organisierendes Wesen*“ (ebd. A288).

Da aber an der Herstellung jener selbstorganisierten Stofflichkeit außerhalb des Naturproduktes alle Kunst scheitere (ebd. A283), sind der menschlichen Fähigkeit zur technischen Reproduktion dieser Selbstorganisation deutliche Grenzen gesetzt. Diese Konsequenz aus dem Konzept eines lebendigen Naturprodukts macht dessen Nutzung sowohl für konservative Interpretationen der sozialen Wirklichkeit nach der Revolution als auch für marktliberale Theoretisierungen des Wirtschaftsgeschehens attraktiv. Das Lebendige gibt aber auch die Vorlage für jene ab, die unter der Bildung des Menschen sein selbsttätiges Werden – geistig wie körperlich – verstehen, in das Einzugreifen tunlichst vermieden werden soll. Zu diesen gehört auch Humboldt, dessen Staat sich daneben noch aus Wirtschaft und Armenwesen strikt heraushält, zumindest solange, wie es ihm an einer adäquaten Bildungstheorie, die eine Theorie der Selbstorganisation ist, fehlt.[7]

Kant nimmt nun zur Erläuterung des sich selbst organisierenden Organismus noch einmal kritisch das Maschinenmodell auf. Von der kausalen Mechanik soll auf diese Weise die *bildende* Kraft der lebendigen Natur abgegrenzt werden. In einer Uhr, so Kant, sei zwar „ein Teil das Werkzeug der Bewegung der andern“, aber kein Teil bringe das andere hervor und daher gewönnen diese ihre Form durch ein Wesen, das außerhalb dieser Uhr stehen müsse. Keine Uhr bringe eine andere Uhr hervor oder bessere sich selber aus, „welches alles wir dagegen von der organisierten Natur erwarten können.“ Die organisierte Natur „besitzt“ daher für Kant in Abgrenzung von der bloß mechanisch arbeitenden Maschine eine „in sich *bildende* Kraft, [...] eine sich fortpflanzende bildende Kraft, welche durch das Bewegungsvermögen allein (den Mechanism) nicht erklärt werden kann“ (UK A289f.). Kant verweist darauf, dass eine so verstandene organisierte Natur kein „Analogon der Kunst“ sein kann, die sich nicht selbst hervorbringen könne, sondern eher ein „Analogon des Lebens“, womit die hier interessierende, weil in der Folgezeit so massiv ausgebaute zentrale Analogie zwischen Bildung und sich selbst hervorbringendem, sich selbst organisierendem Leben als Analogie ganz wörtlich im Spiel wäre. Zugleich macht er gerade in diesem Zusammenhang noch einmal auf einen Punkt aufmerksam, der in der Rezeption vermutlich einen nicht geringen Teil der Attraktivität des Lebens- wie Bildungskonzeptes ausmacht. Denn bei der Erklärung des Lebens, so Kant, müsse man bekennen, dass man die „bloße Materie“ zur Erklärung dann eigentlich mit einem „Prinzip“, also einer Seele begaben müsse, womit man sich den Künstler doch wieder in das Haus der Materie holen würde. Gegenüber einer Erklärung mit

7 Zu Humboldts Versuch eine praktisch relevante Bildungstheorie vorzulegen vgl. seinen einleitend zitierten „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (Humboldt 1960c).

Bezug auf Gott hätte man dann eigentlich nichts gewonnen (ebd.). Kant geht es ja, seinem Verständnis von Wissenschaft folgend, um eine Erklärung von Naturprodukten, die mit dem „kleinst-möglichen Aufwande des Übernatürlichen“ auskommt, also nicht nur der Theologie, sondern auch der Teleologie so wenig als möglich Bedeutung einräumt (vgl. UK A374).[8] Allerdings ist auch er fest davon überzeugt, dass sich das Problem „der ersten Erzeugung eines in sich selbst Zwecke enthaltenden und durch sie allein begreiflichen Dinges“ (UK A368) nicht allein im Rekurs auf ein „Aggregat vieler Substanzen“, also bloß kontingenter materieller „Ursachen“, befriedigend lösen lasse. Das selbstorganisierte Ganze ist eben nicht die Summe seiner Teile. Daher sei die „*Autokratie* der Materie in Erzeugungen, welche von unserem Verstande nur als Zwecke begriffen werden können, [...] ein Wort ohne Bedeutung“ (UK A369).[9]

In der Art wie Kant hier das Problem der Selbstorganisation der Selbstorganisation am Beispiel der Entstehung des Lebens behandelt, weiß er sich mit seinem naturwissenschaftlichen Gewährsmann „Herr(n) Hofr. Blumenbach“ einig, auf dessen biologische Forschungen er sich im besonderen Maße stützt. Dieser Umgang mit dem Problem ist gerade auch für die Geistes- und Kulturwissenschaften zentral, weil seine wissenschaftliche Vertagung, d.h. seine Formulierung und Reformulierung, nicht aber Lösung, bis in die Gegenwart[10] vor allem auch über den Lebens- und Bildungsbegriff läuft. Dies induziert auch dessen besondere semantische Qualität, sein unscharfes Bedeutungsspektrum zwischen Wissenschaft, Alltag und mystisch-moralischer Überhöhung. Kant markiert aber noch deutlich das Problem, dass mit dem Rekurs auf ‚lebendige Bildung‘ in sozialen Zusammenhängen zumeist eher verschleiert wird: „Denn, daß rohe Materie sich nach mechanischen Gesetzen ursprünglich selbst *gebildet* habe, daß aus der Natur des Leblosen Leben habe entspringen, und daß Materie in die Form einer sich selbst erhaltenden Zweckmäßigkeit sich von selbst habe fügen können“, erkläre Blumenbach mit Recht, so Kant, „für vernunftwidrig“. Trotzdem erkläre er, soweit es gehe, mithilfe des „Naturmechanism“, indem er dieses „Vermögen der Materie“ einen „*Bildungstrieb*“ nenne, der „gleichsam unter der höheren Leitung“ eines „unerforschlichen *Prinzip[s]*“ ihrer „ursprünglichen *Organisation*“ stehe (UK

8 Kant startet in dieser Frage also einen neuen Anlauf einer so weit wie möglich gehenden wissenschaftlichen Erklärung; denn schon Leibniz hatte ja für sein Prinzip der „prästabilierten Harmonie“, also des Zusammenhangs von Körper und Geist genau dasselbe in Anspruch genommen: „Eben dies aber nenne ich die prästabilierte Harmonie. Hierbei wird jeder Begriff des Wunders aus den rein natürlichen Ereignissen entfernt; vielmehr geht alles seinen geregelten, durchaus verständlichen Weg“ (Leibniz 1996b: 320).

9 Dies geht gegen Herder (vgl. Kant 1998e: 791 [A21]).

10 Leben ist ja bis heute auch naturwissenschaftlich noch nicht voll verstanden, vielleicht weil es das Leben als ein Gesamtphänomen schlicht nicht gibt.

A375). Das aber nehmen nicht nur Fichte[11] und Humboldt in ihren Bildungskonzepten wie auch die historischen Staatswissenschaftler im Hinblick auf die Stufen der Entwicklung und die formale Ewigkeit des Staates wieder auf, sondern dies hatte im Grundsatz auch schon Leibniz für seine Monaden postuliert, allerdings nicht in Bezug auf die Kausalität der Freiheit, sondern auf die Verursachung durch Gott. Die Entstehung von Monaden sei nämlich nur als Schöpfung vorstellbar und ihre Existenz deshalb ewig.[12] Denn was wie Tiere und Pflanzen und damit auch die Seele „nicht zu leben *beginnt*," hört auch nicht „zu leben auf" (Leibniz 1996b: 322). Die Bewegung der Monaden könne nur einem „inneren Prinzip" folgen, d.h. sie bewegen sich von selbst,[13] da eine äußere Ursache „ja keinen Einfluß auf ihr Inneres haben" könne.[14] Und auch diese innere Bewegung, soweit sie ein Effekt von „Perzeptionen" der Monade ist, sei „aus *mechanischen Gründen*, d.h. aus Gestalt und Bewegung, *nicht erklärbar*" (Leibniz 1996c: 605).

Von Anfang an läuft die Figur der Selbstorganisation also auf das Dilemma der eigenen Begründung, die Selbstorganisation der Selbstorganisation hinaus und auch der „Bildungstrieb" ist nur eine Chiffre für das Fehlen einer Erklärung. Man verankert in der Zirkularität des Lebendigen, was man nicht erklären kann, und lässt sich dann, zumindest in der Folgezeit von seiner Entfaltung als individuellem Leben, Bildung oder Markt faszinieren. Das Konzept des Lebens erscheint als evidenter (ich lebe, also funktioniert Selbstorganisation!) wie auch naturwissenschaftlich ausreichend abgesicherter Vorgriff auf eine dann allerdings bis heute ausbleibende theoretische Lösung. Der Bildungsdiskurs ist einer der überaus wortreichen Stränge einer Ver- und Bearbeitungen dieser Parusieverzögerung.

Für die Zeitgenossen der Revolution lag es nahe, die hier gewonnenen begrifflichen Möglichkeiten auf soziale Verhältnisse zu übertragen. Dabei konnte man die ‚organisierte Sozialität' einmal als Natur, als „Analogon des Lebens" im Sinne Kants auffassen, ein andermal als „Analogon der Kunst" betrachten, eine nicht nur politisch nützliche Ambivalenz. Da menschliches Leben offensichtlich mit der allmählichen Entstehung von Bewusstsein einhergeht, konnte auch dieser Strang mit seinen Bezügen zu Freiheit, Vernunft, Sozialität und Sittlichkeit an das Begriffsfeld von Leben und Bildung angeschlossen werden. „Vermittelst der Vernunft", so behauptet und nutzt Kant

11 Fichte liegt hinsichtlich des Lebensbegriffs teilweise noch stärker auf der Argumentationslinie Humboldts (vgl. Fichte 1971: 109ff.).

12 Insoweit sind alle Lebewesen ewig (vgl. Leibniz 1996a: 310).

13 Leibniz nennt diese auch „Lebensprinzipien", also „Seelen" (vgl. Leibniz 1996b: 319).

14 Leibniz 1996c: 604. Für Leibniz steht fest, dass dann zumindest in dem „Samen" „nicht nur der organische Körper […], sondern auch eine Seele in diesem Körper und mit einem Worte, das Lebewesen selbst", enthalten ist („Präformation") (ebd.: 617).

selbst jene Verbindung von Freiheit und Leben, „ist der Seele des Menschen ein Geist (mens, […]) beigegeben, damit er nicht, ein bloß dem Mechanism der *Natur* und ihren technisch-praktischen, sondern auch ein der Spontaneität der *Freiheit* und ihren moralisch-praktischen Gesetzen angemessenes *Leben* führe. Dieses Lebensprinzip“, Fichte spricht wenig später stärker naturalisierend vom ‚Lebenstrieb‘, „gründet sich nicht auf Begriffen des *Sinnlichen*, welche insgesamt zuvörderst […] *Wissenschaft*, d.i. theoretische Erkenntnis voraussetzen, sondern es geht zunächst und unmittelbar von einer Idee des *Übersinnlichen* aus, nämlich der *Freiheit*, und vom moralischen kategorischen Imperativ“ (Kant, 1998b: A495f.). Diese „Idee des Übersinnlichen“, die „hyperphysische Grundlage des Lebens des Menschen“ lässt sich auch für Kant doch immerhin als „Lebensprinzip“, d.i. das „Bildungsprinzip“ illustrieren und wie das Leben sein eigener Zweck ist, so ist auch der kategorische Imperativ kein „bloßes Mittel, sondern […] *an sich selbst Pflicht*“, d.h. Zweck (ebd.) und gleiches gilt in Analogie hierzu für Bildung, Person, Staat und Markt. Das die Analogie dabei tragende Moment ist, so Kant in einer Reflexion über die Notwendigkeit der Versinnlichung unsinnlicher Verstandesbegriffe, die unterstellte „Ähnlichkeit […] zwischen der Regel, über beide“ – Staat und Handmühle sind seine Beispiele – hinsichtlich ihrer „Kausalität“, also ihres Zusammenhangs „zu reflektieren“ (UK A253). Bei den hier interessierenden Analogiebildungen von Leben und Bildung, Leben/Bildung und Geist, Leben/Bildung und Geschichte, Leben/Bildung/Organismus und Staat etc. fungiert das Leben als das grundlegende „Symbol für die Reflexion“ (ebd.). Kant selbst hat schon darauf hingewiesen, dass die Übertragung des Wortes Organisation, das er eindeutig aus dem Feld der Reflexionen zur Struktur des Zusammenhangs von organischen Lebewesen entnimmt, auf den Staat durchaus „schicklich“ sei. „Denn jedes Glied soll freilich in einem solchen Ganzen“ – also dem Staat – „nicht bloß Mittel, sondern zugleich auch Zweck, und, indem es zu der Möglichkeit des Ganzen mitwirkt, durch die Idee des Ganzen wiederum, seiner Stelle und Funktion nach, bestimmt sein“ (UK A290).[15] Schon parallel zu Kant und verstärkt in der Folgezeit wird diese Möglichkeit der Analogiebildung zwischen dem Leben, seiner Bildung und organisierten sozialen Zusammenhängen von zahlreichen weiteren Autoren genutzt; man verzichtet allerdings zumeist auf Kants zurückhaltende Fassung

15 In der zweiten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft [1787]“ parallelisiert er den Aufbau seiner Kritik mit der „Natur“ der „reinen spekulativen Vernunft [...], die einen wahren Gliederbau enthält, worin alles Organ ist, nämlich alles um eines willen und ein jedes einzelne um aller willen, mithin jede noch so kleine Gebrechlichkeit, sie sei ein Fehler (Irrtum) oder Mangel, sich im Gebrauche unausbleiblich verraten muß“ (KrV B XXXVIIf.).

einer Naturzwecklehre im Modus des Als-ob und ontologisiert diese auch im Bereich des Sozialen.[16]

II.

Überhaupt sind die sich an den Lebens- und Naturzweckdiskurs anschließenden Konzepte und Debatten von den begrifflichen Differenzierungen und wissenschaftlichen Skrupeln, die sich noch bei Kant finden, zumeist weitgehend frei. So wird immer wieder gern und emphatisch ein direkter Zusammenhang von Leben und Gott hergestellt. In den Worten des seinerzeit recht bekannten Professors für Medizin Christoph Wilhelm Hufeland hört sich das dann z.B. so an:

> Unbestreitbar gehört die Lebenskraft unter die allgemeinsten, unbegreiflichsten und gewaltigsten Kräfte der Natur. Sie erfüllt, sie bewegt alles, sie ist höchstwahrscheinlich der Grundquell, aus dem alle übrigen Kräfte der physischen, vorzüglich organischen Welt fließen. Sie ist's, die alles hervorbringt, erhält, erneuert, durch die die Schöpfung [...] hervorgeht, als das erste Mal, da sie aus der Hand ihres Schöpfers kam. Sie ist unerschöpflich, unendlich – ein wahrer Hauch der Gottheit. Sie ist's endlich, die, verfeinert und durch eine vollkommene Organisation exaltiert, sogar die Denk- und Seelenkraft entflammt, und dem vernünftigen Wesen zugleich mit dem Leben auch das Gefühl und das Glück des Lebens gibt (Hufeland 1984: 35).

Hufeland gehört auch zu denjenigen, die das Wort „Bildungstrieb" in direktem Zusammenhang mit Selbstproduktion und Selbstorganisation verwenden.

> Die nächsten Wirkungen der Lebenskraft sind nicht bloß, Eindrücke und Reize zu perzipieren und darauf zurückzuwirken, sondern auch die Bestandteile, die dem Körper zugeführt werden, in die organische Natur umzuwandeln (d.h. sie nach organischen Gesetzen zu verbinden) und ihnen auch die Form und Struktur zu geben, die der Zweck des Organismus erfordert (d.h. die plastische Kraft, *Reproduktionskraft*, Bildungstrieb) (Hufeland 1984: 46).

Nur durch weitere Analogiebildungen kann ein solcher Bildungsbegriff pädagogisch werden, wobei die der Analogie zugrunde liegende Annahme bestimmter Kausalverhältnisse im Sinne der Selbstorganisation/Selbsttätigkeit

16 Es kommt für die hier unterstellte Begriffsverschiebung übrigens nicht darauf an, ob Kant von seinen Zeitgenossen so gelesen worden ist. Der Nachweis für die hier unterstellte Begriffsumstellung wird rein empirisch durch entsprechende Belegstellen erbracht. Sie selber kann nicht von der Kantrezeption abhängen, sondern Kants Ausführungen sind ein Teil von ihr. Ihre Darlegung dient hier zur exemplarischen Erschließung des Raums der damals verfügbaren Denkmöglichkeiten.

nun auch im menschlichen Individuum als gegeben unterstellt wird. Diese Übertragung bis hin zur Fusion von Selbstorganisation und Freiheit als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung scheint den Zeitgenossen nun kaum Schwierigkeiten bereitet zu haben.

So wird auch Jean Paul, um nur ein weiteres Beispiel aus dem Übergangsfeld von Biologie und Pädagogik zu nennen, poetisch-mystisch, betont das fehlende Wissen und spielt auf die seinerzeit recht zahlreichen elektrisch-galvanischen Experimente und Theorien an, wenn er von den Ursachen des Lebens und der mit diesem Phänomen bezeichneten Organisierung der nur mechanisch verbundenen Körpermassen spricht: „Der Seelenblitz, den wir Leben nennen, und von welchem wir nicht wissen, aus welcher Sonnenwolke er fährt, schlägt ein in die Körperwelt und schmelzt die spröde Masse zu seinem Gehäuse um, das fortglüht, bis der Tod ihn durch die Nähe einer andern Welt weiter entlockt“ (Paul 1963: 63). Das Problem der Selbstorganisation der Selbstorganisation wird noch an der gleichen Stelle angesprochen und, wie bei Kant und Fichte, durch das Außerkraftsetzen der Zeitenfolge und mit dem Verweis auf den „Bildungstrieb“ als Basis der Selbsttätigkeit aufgefangen. Im „Ur-Nu“ habe sich, so Jean Paul, „der unsichtbare Ich-Strahl zum *Farbenspektrum* seiner körperlichen Erscheinung auf einmal gebrochen“ und „erst hinter ihm“ schlage „der Puls die erste Sekunde“ an. Da sei aber schon über Anlagen, Geschlecht und Aussehen eines jeden Kindes „entschieden“. „Denn die Einheit des Organismus, dieses Staats im Weltstaate“ – man beachte die Verkettung von Leben, Kind, Organismus und Staat –, „d.h. das verkörperte System von Gesetzen, kann nicht allmählich, wie die einzelnen Teile, die es regiert, sich anhäufen; z.B. der Bildungstrieb, der das durchsichtige Kind-Antlitz nach dem väterlichen oder großväterlichen abformt, kann nicht in den neunmonatlichen Phantasien der Mutter, sondern muß im Kinde selber wohnen“ (ebd.). Die ursprünglich als (theo-)logischer Fehler gegeißelte kausale Zirkularität einer Selbstschöpfung wird ausgehend vom Phänomen des Lebens um 1800 zur üblichen Konzeptualisierungsform zahlreicher sozialer Ordnungen und ihrer Dynamik (Markt, Staat, Geschichte etc.). Ein dementsprechendes Verständnis von Bildung entsteht und stabilisiert sich im Rahmen einer semantischen Familienähnlichkeit mit diesen Begriffen und legt zugleich ähnliche Praktiken des Umgangs mit den Phänomenen nahe – bis hin zu damit verbundenen Werten und Zielen (Freiheit, Individualität, Originalität). Die erst einmal als Problem erscheinende wissenschaftlich prekäre Semantik bietet allerdings die Möglichkeit, die logischen Aporien einer Selbstbegründung durch einen Ebenenwechsel aufzufangen, was der Attraktivität des Konzeptes offensichtlich nicht gerade geschadet hat. Je nach Interessenlage lässt sich dieser Ebenenwechsel nämlich zur Postulierung einer transzendenten Freiheitskausalität und/oder des Einflusses Gottes nutzen und steht damit vielfältigen politischen Instrumentalisierungen offen.

Auch bei Humboldt[17] findet sich der Zusammenhang von Bildung und Leben und dabei der Schritt über die Naturkausalität hinaus hin zur allein noch durch Gott bedingten und daher für den Menschen zwar erfahrbaren, sich aber der wissenschaftlichen Analyse letztlich entziehenden geheimnisvollen Freiheitskausalität. Unter die Kategorie des Lebendigen fällt auch bei ihm nicht nur der Mensch, sondern es werden ebenso die hinter den sozialen Zusammenhangsstrukturen und der geschichtlichen Entwicklung stehenden Kräfte, die ‚Ideen' und ‚Wirkprinzipien' als lebendig apostrophiert (vgl. Humboldt 1960f.). Damit verändert sich auch die Wissenschaft. In einer Reflexion auf die aus der Struktur des Lebendigen folgenden methodischen Schwierigkeiten der Forschung betont Humboldt, dass „jede Erscheinung in der Natur, ohne Ausnahme, […] nach nothwendigen Gesetzen aus den Umständen erklärt werden" könne und im Sinne einer die Vernunft befriedigenden Erklärung, die „auf Vernichtung des Zufalls gerichtet" sei (Humboldt 1960d: 380), auch erklärt werden muss. Zugleich fordere aber diese Vernunft auch, dass „alle Handlungen, auch die kleinste nicht ausgenommen" durch die eigene Kraft verursacht werden müssten, ohne dass weder das eine noch das andere „bewiesen werden könne". In aller Deutlichkeit zeigt sich hier das schon von Kant bekannte Dilemma, welches aus dem Versuch entsteht, die menschliche Natur, das menschliche Leben, mit den Mitteln der menschlichen Natur zu erforschen. Auf die Erkenntnis der wissenschaftlich nicht aufklärbaren paradoxen Struktur der individuellen wie sozialen Existenz des Menschen reagiert Humboldt mit der Übernahme der neuen Begriffe bzw. Begriffsfassungen Leben, Selbsttätigkeit, Bildung, Individualität. Explizit in Kenntnis dieser Paradoxie verknüpft er sie zu einem neuen Theoriegebäude wie auch methodischen Ansatz. Weder der Mensch, so Humboldt, könne eine Schranke seines Erkenntnisvermögens leiden, und dieses treibe ihn zur Einsicht in seine völlige Bedingtheit, noch könne er von seiner sittlichen Freiheit absehen, die einer völligen Bedingtheit durch die Welt der Erscheinungen schlicht entgegenstehe (vgl. Humboldt 1960d: 381). Methodisch verlangt daher Humboldt jede Kette menschlicher Akte so weit zurückzuverfolgen, bis auf eine „Handlung ursprünglicher Selbstthätigkeit", bis zu einem „unbegreiflichen Punkt" (Humboldt 1960e: 511). Nur in dieser methodischen Synthese von Kausalanalyse und Freiheitsunterstellung glaubt er dem „Geist der Menschheit" nahe kommen zu können, der eine „lebendige Kraft" sei, die „überall belebende Funken" aussendet, aber nur bei freier Entfaltung eine „bildende Kraft" sein kann (Humboldt 1960e: 512f.). Der Zufall, die „Willkühr", ist als Entste-

17 Vgl. zum Folgenden aus der reichhaltigen Literatur zu Humboldt nur Benner 1995; Koller 1999; zu den historisch-begrifflichen Voraussetzungen und Konsequenzen vgl. Vierhaus 1972; Tenorth 1997; Tenorth 2003; Witte 2003; A. Schäfer 2005, bes. S. 150ff.

hungsgrund auch hier die explizit ausgeschlossene Alternative.[18] Humboldts Rückführung aller menschlichen Akte auf einen „unbegreiflichen Punkt“ läuft daher mit der Annahme einer ‚ursprünglichen Selbstthätigkeit‘, wie schon bei Kant, Leibniz, Fichte und Hufeland, auf das für „Leben“ konstitutive, aber eben nicht weiter ‚erforschbare Lebens- und Bildungsprinzip‘ hinaus (UK A375; vgl. Hufeland 46; Leibniz 1996b: 322). Dieses ‚Geheimnis‘ steht am Ende jeder Kausalanalyse, egal ob sie zeitlich-historisch oder systematisch vorgeht.

Es ist die Selbsttätigkeit in der Form der Selbstreferentialität, die nicht nur Humboldt am ‚Leben‘ – neben der Verknüpfung von Freiheits- und Naturkausalität – fasziniert und die insbesondere hinsichtlich der Wirksamkeit von direkten Interventionen den nun auch theoretisch begründbaren Zweifel aufkommen lässt, ob nicht, wenn Selbsttätigkeit und Freiheit hinsichtlich von Mensch und Gemeinschaft vorauszusetzen sind, von selbst alles viel besser geschieht. Dementsprechend geht Humboldt hinsichtlich der Entstehung von Personen im Kontext des sozialen Zusammenlebens davon aus, dass es für die Entstehung einer „originelle[n] Individualität“ aus dieser bildenden Kraft des Lebens genüge, wenn man sich „nur vollkommen zum Menschen“ ‚ausbilde‘ und dabei den „Spielraum“ nutze, den „die allgemeine Trefflichkeit der Mannigfaltigkeit im Einzelnen in jeder Gattung erlaubt“. Die Unterstellung einer selbsttätigen Lebens- bzw. Bildungskraft ermöglicht es, die der Freiheit als Prinzip zuträgliche Vorstellung zu pflegen, man könne auf direkte Interventionen, also z.B. auf Erziehung, weitgehend verzichten. Die lebendige Kraft wirkt nämlich vor allem jenseits der Erziehung, also „nicht durch angelegte Plane, absichtliche Veränderungen, überhaupt nicht durch eine auf die andern gerichtete Thätigkeit“. „Seine bildende Kraft“ „übt“ das allein durch sich selbst wachsende Leben vielmehr „bloss dadurch, dass es da ist, dass es handelt und wahrgenommen wird“. Diese aus sich selbst entstehende, lebendige und daher „bildende Kraft“ (Humboldt 1960e: 512f.) ist der „Geist der Menschheit“ (ebd.: 514). Er bildet die „Individualität“, indem es in dieser das mit seinem eigenen Prinzip Gemeinsame – den Bildungstrieb des Lebens – zur „erwärmenden Flamme“ entfache. Die unbestimmte Möglichkeit der Gattung, d.h. die individuelle Möglichkeit zur Willkür, wird in diesem zirkulären Prozess der Bildung zur Individualität geläutert, d.h. (selbst-)bestimmt. Dieses Individuum „bestimmt“ in den Akten seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt „die andere Individualität“ so, dass sie das ihr „eigenthümlichste [...] aufzufinden“ in die Lage versetzt wird, indem es die „innere geistige Lebenskraft“ weckt. Von selbst „bildet“ sich daher der „Charakter“, der nur deshalb

18 Vgl. Humboldt 1960d: 381. So auch schon Kant (GMS BA125), wo er ausführt, dass die Annahme von Freiheit der Vernunft „notwendig“, wie „reine Vernunft […] aber praktisch sein könne, das zu erklären, dazu ist alle menschliche Vernunft gänzlich unvermögend“.

dem Individuum auch „gemäss ist". Immer gehe es also um die Wirkungen von lebendigen Personen oder Werken; denn der „grosse Mensch prägt seine Person auch seinem Werke ein" und selbstverständlich ist nur das „lebendige" Werk in der Lage auch zu „bilden", während das „todte" nur „belehren" könne (ebd.: 513). Leben und Tod – deutlicher kann man den Unterschied zwischen Bildung und Unterricht kaum formulieren. In jedem Fall hat die daraus resultierende „Vervollkommnung" auch keine Grenze – das schon bekannte Element der Unendlichkeit –; denn „es ist die Energie einer lebendigen Kraft, und das Leben wächst durch das Leben" und genau deshalb ist es auch von einer „allgemeinen Wirksamkeit" (ebd.: 512). Ergänzend sei hier erneut an eine Formulierung Jean Pauls erinnert, die seiner gymnasialen Antrittsrede entnommen ist: „Da sich jedes Leben durch nichts fortpflanzt als durch sich selber, z.B. nur Taten durch Taten, Worte durch Worte, Erziehen durch Erziehen", so bestünde für Erzieher nur die Hoffnung Zöglinge zu Erziehern zu veredeln – eine Hoffnung, die nicht nur für einen Erzieher von durchaus zweifelhafter Qualität ist und der bei Jean Paul eine ebenso große Hoffnung auf die Unwirksamkeit jeder geplanten Erziehung entspricht (vgl. Paul 1963: 29).

III.

Dass sich diese absichtslose Dynamik und Fortpflanzung des Lebens, die Beeinflussung der Individuen durch sie, wenn man von ihr weiß, entsprechend der im Leben angelegten und im Menschen auch hervorgebrachten Synthese von Geist und Natur selbst wieder absichtlich benutzen lässt, hat schon bei Humboldt zu einer die Selbsttätigkeit berücksichtigenden Fassung von Erziehung geführt, die von ihm als absichtlich unabsichtlicher Prozess der Bildung konzipiert wird (vgl. Manhart 2003). Die Verflechtung von Freiheits- und Naturkausalität im Leben ist die Basis für die zu Beginn angeführte Anweisung Humboldts, Bildungsprozesse ohne allen ‚Anschein von Absichtlichkeit' ablaufen zu lassen. Das ist als Anweisung natürlich nur sinnvoll, wenn absichtliche Interventionen trotz allem weiterhin möglich sind. Der liberale Staatsskeptiker Humboldt entwickelt sein Bildungskonzept auch in Auseinandersetzung mit den Erziehungsprogrammen der Staatspädagogik seiner Zeit. In seinen Überlegungen zu den ‚Grenzen der Wirksamkeit des Staates' lehnt er 1792 denn auch die direkte staatliche Einflussnahme auf den Einzelnen ab. Symptomatisch ist die zur Begründung eingesetzte Metaphorik: Wer im Dienste des Staates anderes vorschlage, der müsse sich den Vorwurf gefallen lassen, aus „Menschen Maschinen machen" zu wollen (Humboldt 1960a: 72), tote Mechanismen also, während „Bildung" als selbsttätige, lebendige Entwicklung des Menschen zu einem harmonischen „Ganzen" „Freiheit" und „Mannigfaltigkeit der Situationen" voraussetze (ebd.: 64), zwei Elemente, die

mit dem Zwang und der Gleichförmigkeit des staatlichen Handelns nicht gegeben seien.

'Bildung' dient seither sowohl als Strukturkategorie wie als Steuerungsbegriff, bezeichnet also Ursache und Folge, Ergebnis und Prozess, die Verbindung von Innen und Außen eines mit der Umwelt immer in Kontakt stehenden, sich aber selbst organisierenden Lebendigen. Bildung meint zugleich die Form des je konkreten lebendigen Subjekts wie auch des dieses Subjekt bildenden Prozesses. Bildung ist auf den Menschen bezogen entweder Selbstbildung als Charakterformung in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt oder die überaus anspruchsvolle, die Selbsttätigkeit und Freiheit des Menschen anerkennende und d.h. praktisch in die Beeinflussung mit einkalkulierende Variante der Erziehung, deren organische wie intelligible Basis die Selbstorganisation des Lebendigen ist. Bildung in dieser Form ist, modern gesprochen, bewusst gesteuerte Sozialisation, was praktisch bedeutet, dass sie nicht steuerbar ist. Bildung geschieht dabei immer absichtlich unabsichtlich. Sie kann vom Individuum ausgehen, das sich bestimmten Umwelterfahrungen absichtlich aussetzt, die dann als Bildungsmittel unabsichtlich auf es wirken. Oder Bildung geht von der Umwelt aus; dann beruht sie auf der Manipulation dieser Umwelt durch einen dann nicht selten abstrakten Erzieher, z.B. die Universität oder den Staat. Auf 'lebendige' Völker und Staaten übertragen, wie es im 19. Jahrhundert üblich ist (Kultur- und Bildungsstufenlehren), läuft deren Bildung ganz analog zu der des einzelnen Menschen weitgehend als Selbstbildung ab, indem sich das Volk und der Staat selbsttätig mit der sie umgebenden Natur und ihren Nachbarn auseinandersetzen. Die historisch nachvollziehbare Bildungsrichtung des Volkes und des Staates ist dann von der Politik ebenso zu beachten, wie die mit der jeweiligen Bildungsstufe vorgegebene Angemessenheit jeder einzelnen Maßnahme (vgl. Manhart 2008a). Das gleiche gilt von der ebenfalls mit einzukalkulierenden Eigenlogik der gesellschaftlichen Teilbereiche wie Wirtschaft, Recht und Erziehung.

Bildung als aktiver Prozess setzt die Freiheit als Selbsttätigkeit voraus. Der 'unbegreifliche Punkt', an dem sich seither die theoretischen und praktischen Modelle abarbeiten, bleibt die Selbstorganisation der Selbstorganisation. Den Sprung von der unbelebten Natur zum Leben, von der Passivität des Bewirkten als Folge einer causa efficiens zur Aktivität der zumeist mit der causa finalis in Verbindung gebrachten Selbsttätigkeit kann man bis heute nicht überzeugend erklären und im 19. Jahrhundert kommt man ohne einen Lebens- und Bildungstrieb als naturwissenschaftliches Gegenstück zur Freiheit nicht aus. Die Entstehung des Lebens bleibt ein Geheimnis, dass mit dem Verweis auf eine im Anfang wie auch aktuell vorliegende und wissenschaftlich nicht weiter aufklärbare zirkuläre Verknüpfung von Ursachen und Wirkungen nur immer wieder beschreibend aktualisiert wird. Wissenschaftsmethodisch läuft die Abwendung vom Vorbild einer linearen Mechanik auf

ernste Zweifel an der Erklärungskraft bzw. der Reichweite der causa efficiens hinaus und eröffnet damit die Möglichkeit die causa finalis erneut zu Ehren kommen zu lassen – eine für die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts elementare Voraussetzung im Blick auf die spätere Behauptung methodischer Eigenständigkeit. Die diesbezügliche Pointe der hier angedeuteten Diskursgeschichte ist aber, dass man sich bei dieser wissenschaftlichen Rehabilitierung der causa finalis nicht von den ‚Naturwissenschaften' abwendet, sondern erst einmal lediglich einen Wechsel von der Physik zur Biologie als Leitwissenschaft vollzieht. Auch ersetzt man nicht sogleich die Methode des Erklärens durch die des Verstehens. In der Zeit des Vormärz spielt diese Differenz denn auch wissenschaftssystematisch noch kaum eine Rolle. Denkbar bleibt nämlich auch eine funktionale, organologische Beschreibung selbsttätiger Zusammenhänge. Allerdings: Der Wechsel der Erklärungsstrategie und die damit verbundene Abwendung von der Physik und die Hinwendung zur Biologie verringern langfristig den Kontakt zur Mathematik. Der Weg der ‚Geisteswissenschaften' führt erst einmal weg von Forschungsstrategien, die auf die mathematische Absicherung der Ergebnisse über Messungen setzen.

Steuerungstheoretisch läuft die Operationalisierung des Konzeptes der Freiheit als Selbstorganisation auf Formen der Kontextsteuerung hinaus, die zumeist als Bildung von Personen begrifflich erfasst und nicht selten auch normativ aufgeladen werden. Man denke nur an Schleiermachers Salon, die Universität Humboldts bis hin zur Lernumgebungen arrangierenden konstruktivistischen Didaktik oder der gegenwärtigen Frühpädagogik (Liegle 2006, G. Schäfer 2005; Fthenakis 2004). Die Strukturanalogien zu wirtschaftsliberalen Steuerungstheorien sowohl der Subjekte über Anreizsysteme als auch des Marktes durch Rechtsvorgaben oder im Falle des Finanzmarktes über die indirekte Steuerung der Geldmenge durch Zinsen sind offensichtlich.[19] Zwar kann man nun scheinbar leicht individuelle Einzigartigkeit als Ergebnis von Bildung gegen bloß individuelle Eigenständigkeit als Ergebnis und Voraussetzung des Marktes ausspielen. Die aus diesem Anspruch für die Pädagogik resultierenden Probleme hat allerdings schon Schleiermacher im Blick auf die besonderen Bedingungen massenhaft ablaufender organisierter Erziehungsprozesse deutlich gesehen: Denn die Vorstellung einer selbsttätigen Entwicklung böte unzweifelhaft die Möglichkeit, so Schleiermacher, sich entweder mit der Hervorbringung des allgemein menschlichen oder des besonderen zu befassen. „Und so wird wohl auch wahr sein, daß, wer in der Ausübung der einen begriffen ist, sich über die andere tröstet" (Schleiermacher 2000: 289). Will nun aber z.B. „der Staat" zur allgemeinen Gleichheit erziehen, so könne er „nicht von der Voraussetzung ausgehen, daß die Ähnlichkeit mit dem Staa-

19 Vgl. auch zur „kommunikative[n] Gouvernance" des Marktes wie seiner Akteure Priddat 2005: 243ff.

te schon angeboren sei, […] sondern“ die Regierung „will eben dieses Prinzip erst erwecken und hineinbilden. Die von ihr geordnete Erziehung wird also eine bürgerliche sein, die höhere Ausbildung der Eigentümlichkeit aber wird sie entweder von selbst kommen sehen oder sie den Bemühungen anderer überlassen“ (ebd.). Hingegen sei es nun typischer „pädagogischer Dünkel“ genau diese Eigentümlichkeit herausbilden zu wollen:

> denn nichts verleitet mehr zu leerer Selbstgefälligkeit als die Einbildung, diese zarte Blüte der Natur, mag sie sich nun als Genie in der Kunst und Wissenschaft oder als charakteristische Anmut im Leben offenbaren, durch künstliche Mittel hervorlocken und zeitigen zu können, ein Abweg auf welchen die öffentliche Erziehung, eben weil sie nur in großen Massen arbeitet, zum Glück niemals verfallen kann (Schleiermacher 2000: 290).

Neben ambitionierten Modellen einer totalen Kontextsteuerung à la Rousseau erlaubt also gerade auch die Unterstellung von Selbsttätigkeit auf Seiten der Subjekte einen pragmatischen Umgang mit den Mitteln und ein entspanntes Verhältnis zu den Folgen organisierter Erziehung. Dass gerade auch der Markt, wie jedes Element der Geschichte überhaupt, ein Bildungsmittel sein könne, daran hätte es jedenfalls weder für Schleiermacher noch für Humboldt einen Zweifel gegeben.

Ganz in dem bisher diskutierten Sinne reflektiert auch Jakob Friedrich Fries[20] 1803 die beschränkten Einflussmöglichkeiten des einzelnen Menschen gegenüber einer sich über ihn hinweg und durch ihn hindurch vollziehenden, sich also selbsttätig organisierenden Geschichte der Menschheit. Ein schon bei Kant, Herder und Lessing auftauchendes Verständnis von Bildung aufnehmend, das die Geschichte der Menschheit wie auch des einzelnen Individuums als zumindest im Hinblick auf ihre Selbsttätigkeit analoge Prozesse auffasst, führen für ihn alle Steuerungsversuche derselben in ein zentrales Dilemma. Dessen Formulierung als ein die Vernunftambitionen jedes planmäßigen Handelns beständig konterkarierenden Paradox, dass sich nur durch das Genie einzelner Helden der Praxis auflösen läßt, ist besonders auch für den pädagogischen Diskurs über die äußere Beeinflussung von Selbstorganisationsprozessen, also Bildung, symptomatisch geworden:

> Geschichtlich stellt die Bildung eines Volkes den Kampf der Reflexion oder Spekulation mit der rohen Natürlichkeit vor. Sobald ein Volk die erste Rohheit verläßt, so zeigen sich in allerley Versuchen der Künstlichkeit Eingriffe des Verstandes, wel-

20 Fries war mit den Diskussionen um die Ursache und Kausalstruktur des Lebendigen aus seiner Jenaer Professorenzeit gut vertraut ebenso wie mit der Kantischen Philosophie, der er in seinen Werken immer wieder seine Reverenz erwies.

cher danach ringt der Natur die Leitung der Geschäfte abzunehmen und sie der Kunst in die Hände zu liefern. Hierdurch muß ein langer Zustand des Streites und der Inkonsequenz herbeygeführt werden, von dem alle Geschichte der Menschen bisher nur verschiedene Grade zeigt, bis endlich einmal die Regierungen im Stande sein werden, ihre Verwaltung nach einer Uebersicht des Ganzen zu leiten, wodurch der Sieg des Nachdenkens und der Vernunft über die Natur errungen wäre, indem sich dann die Bildung des Menschen mit Konsequenz planmäßig betreiben ließe, und somit das Menschengeschlecht die Zügel seines politischen Schicksals dem Ungefähr entrissen hätte und sich nun mit freyer Selbstthätigkeit zu bewegen vermöchte. Dieser Zustand der Veredlung der Menschheit ist ein Ideal, dessen Erreichbarkeit nicht bestritten werden kann; nur daß sich freylich nicht planmäßig die Planlosigkeit aufheben läßt, sondern alles durch einzelne geschickte Griffe und die hervortretende Kraft einzelner Helden erlangt werden muß (Fries 1974: 140f.).

Neben einer in den organisationalen Gefügen der Moderne erzwungenen pragmatischen Praxis im Sinne Schleiermachers erlaubt es ein an Freiheit und Selbstbestimmung gekoppeltes Konzept von Bildung, im alltäglichen Scheitern an der praktischen Erreichbarkeit dieses Ideals festzuhalten und ein moralisch aufgeladenes Selbstverständnis des Pädagogen zu pflegen, der sich in seiner Rolle als tragischer Held im fast aussichtslosen Ringen mit den gegenläufigen Mächten der Moderne doch recht gemütlich einrichtet. Eine Positionierung, die dem wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaft nicht nur bei der Auswahl seiner Klassiker, sondern vor allem auch seiner Gegner selten gut getan hat.

Literatur

Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim: Juventa.

Fichte, Johann Gottlieb (1971): „System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre [1798].“ In: Sämtliche Werke. Hg. von I. H. Fichte, Bd. IV: Zur Rechts und Sittenlehre II, Berlin: Veit, S. 1-365.

Fries, Jakob Friedrich (1971): Philosophische Rechtslehre und Kritik aller positiven Gesetzgebung, mit Beleuchtung der gewöhnlichen Fehler in der Bearbeitung des Naturrechts [1803]. In: Sämtliche Schriften. Bd. 9: Schriften zur angewandten Philosophie, Aalen: Scientia.

Fthenakis, E. Wassilios (2004): „Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst fälligen) Reform der frühkindlichen Bildung.“ In: Christine Henry-Huthmacher (Hg.), Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung, St. Augustin: o.A.

Garber, Jörn (1999): „Selbstreferenz und Objektivität: Organisationsmodelle von Menschheits- und Weltgeschichte in der deutschen Spätaufklärung." In: Hans Erich Bödecker/Peter Hanns Reill/Jürgen Schlumbohn (Hg.), Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 137-185.

Hufeland, Christoph Wilhelm (1984): Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern [1796], Frankfurt/M.: Insel.

Humboldt, Wilhelm von (1960a): „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792]." In: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt: WBG (abgekürzt: Werke Bd. I), S. 56-233.

Humboldt, Wilhelm von (1960b): „Theorie der Bildung [ca. 1792]." In: Werke Bd. I, S. 234-240.

Humboldt, Wilhelm von (1960c): „Plan einer vergleichenden Anthropologie [ca. 1795]." In: Werke Bd. I, S. 337-375.

Humboldt, Wilhelm von (1960d): „Das achtzehnte Jahrhundert [1796]." In: Werke Bd. I, S. 376-505.

Humboldt, Wilhelm von (1960e): „Über den Geist der Menschheit [1797]." In: Werke Bd. I, S. 506-518.

Humboldt, Wilhelm von (1960f): „Betrachtungen über die Weltgeschichte." In: Werke Bd. I, S. 567-584.

Kant, Immanuel (1998a): Kritik der reinen Vernunft. In: Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. II, Darmstadt: WBG [zit. KrV].

Kant, Immanuel (1998b): „Verkündigung des nahen Abschlusses eines Traktates zum ewigen Frieden in der Philosophie." In: Werke, Bd. III: Schriften zur Metaphysik und Logik. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt: WBG, S. 405-416.

Kant, Immanuel (1998c): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten [1785]. In: Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. IV: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, Darmstadt: WBG [zit. GMS].

Kant, Immanuel (1998d): Kritik der Urteilskraft. In: Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. V: Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie, Darmstadt: WBG [zit. UK].

Kant, Immanuel (1998e): „Rezension zu Johann Gottfried Herders Ideen Teil I. und II [1785]." In: Werke in sechs Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Darmstadt: WBG, S. 781-794.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996a): „Betrachtungen über die Lehre von einem einigen, allumfassenden Geiste." In: Philosophische Werke in vier

Bänden. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 1: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil 1, Hamburg: Meiner, S. 305-316.

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996b): „Betrachtungen über die Lebensprinzipien und über die plastischen Naturen." In: Philosophische Werke in vier Bänden. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 1: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil 1, Hamburg: Meiner, S. 317-326.

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1996c): „Monadologie." In: Philosophische Werke in vier Bänden. Hg. von Ernst Cassirer. Bd. 2: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil 2, Hamburg: Meiner, S. 603-621.

Lenoire, Timothy (1985): „Kant, von Baer und das kausal-historische Denken in der Biologie." In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 8, S. 99-114.

Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Stuttgart: Kohlhammer.

Manhart, Sebastian (2003): „Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800." In: Dirk Rustemeyer (Hg.), Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 95-142.

Manhart, Sebastian (2005): „Der metaphorische Mensch. Zur Analogiebildung von Mensch, Staat und Geschichte in der Aufklärung und im Vormärz." In: Friedrich Jaeger/Jürgen Straub (Hg.), Was ist der Mensch, was Geschichte? Annäherungen an eine kulturwissenschaftliche Anthropologie, Bielefeld: transcript, S. 241-278.

Manhart, Sebastian (2006): „Disziplinäre Felder. Zur Theorie der Disziplinbildung am Beispiel der Geschichts- und Staatswissenschaften im Vormärz." In: Dirk Rustemeyer (Hg.), Formfelder. Genealogien von Ordnung, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 141-176.

Manhart, Sebastian (2007): „Disziplin, Fach und Studiengang. Grundbegriffe der Disziplingeschichtsschreibung." In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 13, 2, S. 14-22.

Manhart, Sebastian (2008a): In den Feldern des Wissens. Zum Verhältnis von Studiengang, Fach und disziplinärer Semantik in den Geschichts- und Staatswissenschaften (1780-1860), Würzburg: Königshausen & Neumann (in Vorbereitung).

Manhart, Sebastian (2008b): „Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen Organisation." Erscheint in: ZSE (in Vorbereitung).

Paul, Jean (1963): Levana oder Erziehungslehre [1806], Paderborn: Schöningh.

Priddat, Birger P. (2005): Unvollständige Akteure. Komplexer werdende Ökonomie, Wiesbaden: VS.

Pross, Wolfgang (1999): „Die Begründung der Geschichte aus der Natur: Herders Konzept von ‚Gesetzen' in der Geschichte." In: Hans Erich Bödecker/Peter Hanns Reill/Jürgen Schlumbohn (Hg.), Wissenschaft als kul-

turelle Praxis, 1750-1900, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 187-225.

Reill, Peter Hanns (1994): „Die Historisierung von Natur und Mensch. Der Zusammenhang von Naturwissenschaften und historischem Denken im Entstehungsprozeß der modernen Naturwissenschaften.“ In: Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulin (Hg.), Geschichtsdiskurs Bd. 2: Anfänge des historischen Denkens, Frankfurt/M.: Fischer, S. 48-61.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (2005): Bildung beginnt mit der Geburt, Weinheim: Beltz.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In: Pädagogische Schriften, Bd. I. Hg. von Michael Winkler, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 272-290.

Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „‚Bildung‘ – Thematisierungsformen und Verwendungsweisen in der Erziehungswissenschaft.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 969-984.

Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Form der Bildung – Bildung der Form.“ In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Form der Bildung – Bildung der Form, Weinheim: Beltz, S. 7-21.

Vierhaus, Rudolf (1972): „Bildung.“ In: Otto Brunner u.a. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe Bd. I, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 508-551.

Witte, Egbert (2003): „Bildung und Imagination. Einige historische und systematische Überlegungen.“ In: Thomas Dewender/Thomas Welt (Hg.), Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie, München: Saur, S. 317-340.

Kants Theorie der Hochbegabung

CAROLINE SOMMERFELD-LETHEN

Einleitung

Christian Heinrich Heineken wurde 1721 in Lübeck geboren, beherrschte zweijährig neben seiner Muttersprache, dem Lübecker Platt, schon Latein und Französisch, verfasste mit drei Jahren eine Geschichte Dänemarks und brillierte außerdem in Mathematik. Im Alter von 10 Monaten sprach er seiner Amme alle Wörter nach, als sie ihm die Bilder auf dem Kachelofen zeigte, „dat is een Perd, dat is een Katt, datt is een Schuurnstien". Tags darauf konnte er diese Wörter alle noch, kurze Zeit später sprach er in ganzen Sätzen und lernte mehrere Fremdsprachen fließend sprechen, lesen und schreiben. Ein Sprachtalent ohne Gleichen. Wenn er erschöpft war, und das war er oft, verlangte er nach seiner Lateinübung, Bibelübersetzung oder nach der endlosen Aufzählung von Lexikoneinträgen auch mit 4 Jahren noch nach der Brust seiner Amme: „Sophie, geef my de Titte!" Heineken starb indes schon im Alter von 4½ Jahren als erster historisch dokumentierter Fall an Zöliakie (vgl. Henning 1999).

Dieser Christian Heineken interessiert seit einigen Jahren wieder verstärkt. Das aktuelle Heft von *GEO Wissen* zum Thema „Sprache" widmet sich ihm ausführlich, und im Katalog des Bonner Museums „Beethoven und andere Wunderkinder" von 2003 wird Heineken hervorgehoben als das erste so benannte „Wunderkind". In der *Süddeutschen Zeitung* und der *FAZ* erschienen Rezensionen zu dieser Ausstellung, und beide hängten sich an einer Gestalt auf: Christian Heineken. In einem Gutachten des BMBF über „Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950" findet Heineken als Beispiel für ein „extrem begabtes" Kind Erwähnung (Heinbokel 1999: 4; vgl. Schöneich 1779; vgl. außerdem die folgenden Ausgaben: *Plus* 3.6.1981, *Stern* 15.4.1992, *Die Zeit* 22.12.1999).

Abgesehen von Kaspar Hauser gibt es keine Kuriosität, die heute noch oder wieder so fasziniert. Die seit dem Buchdruck grassierende Sucht nach Monstren, Wundern und exotischen Phänomenen wird heute historisierend von der Kulturwissenschaft untersucht. Heineken wird als authentischer Fall genommen, und Kants Bemerkung aus der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", Heineken sei eine „Abschweifung der Natur von ihrer Regel" wird zustimmend zitiert. Der frühe Tod des Jungen wird heute – ebenso wie im Diskurs des 18. Jahrhunderts – mit Bezug auf Plinius' Diktum „dass umso schneller hinwelke, was am herrlichsten blüht" erklärt. Meyers Konversationslexikon behauptet 1888 unter dem Lemma „Frühreife": „Geistig frühreife Kinder sind in der Regel einem frühen Tod verfallen".

Wie kommt es zu dieser weitgehend – nur der kluge Artikel von Ingrid Bodsch im Katalog der Ausstellung „Beethoven und andere Wunderkinder" (Bodsch 2003: 103ff) bildet hier eine Ausnahme – historisch blinden Einschätzung, zum naiven Aufgreifen eines Falles von extremer Hochbegabung und der Deutung seines Todes, wo man doch heute eigentlich davon ausgehen darf, dass die Begriffe „Wunderkind" und „Genie" einem obsoleten Diskurs angehören?

Ich möchte zur Beantwortung der Frage einem Stück Diskursgeschichte philosophisch nachgehen. Den Einsatzpunkt bildet Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", die sich wie ein Ratgeber zum Thema Hochbegabung liest. Wie kommt Kant dazu, seine Schrift, die doch immerhin den empirischen Menschen schlechthin zum Thema hat, diesem scheinbar abseitigen Thema zu verschreiben?

Von Kant ausgehend werde ich meine Kernthese aufstellen, dass Genies per definitionem unverfügbar sind, und deswegen sowohl als Prototyp als auch als Negativabweichung des „Mediums Kind" seit dem 18. Jahrhundert beobachtet werden. Dazu dient mir Niklas Luhmanns Theorem von der „Unwahrscheinlichkeit der Erziehung" sowohl als Beobachtungsraster als auch als historischer Endpunkt eines Diskurses der Intransparenz des zu Erziehenden. An der Ausgangsfrage „Wie erziehe ich ein Genie?" entlang kann ich zwei Bögen von Rousseaus Naturpädagogik über Kant bis hin zum gegenwärtigen Hochbegabungsdiskurs spannen. Der eine Bogen geht von der radikalen Abweichung des Genies vom natürlichen Kind aus, der andere Bogen hält die „Unerforschlichkeit" seiner Motive für anthropologisch so grundlegend, dass das Genie des 18. und 19. Jahrhunderts im 20. zum „Medium der Erziehung" generell werden kann. Welche Auswirkungen das auf die Hochbegabtenpädagogik im Augenblick hat, kann ich nicht absehen, aber zum Schluss wenigstens andeuten.

Kants Hochbegabungstheorie

Warum hat Kant seine, wie ich sie vorauseilend nennen möchte, Theorie der Hochbegabung ins Zentrum seiner Anthropologie gestellt? Dafür gibt es meines Erachtens drei Gründe.

Im Ganzen der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ von 1798 setzt sich Kant zuerst mit dem Erkenntnisvermögen, speziell dem „Beobachten seiner selbst“ auseinander. Wer sich selbst erforscht, mache die Erfahrung, dass er in sich nicht hineinschauen könne: Während man suche, sei das Gesuchte, nämlich der tätige Mensch, abwesend. Das Mittel der Selbstbeobachtung ist das Vermögen der Einbildungskraft. Warum kann der Mensch sich selbst im Gegensatz zu anderen Forschungsobjekten nie in Ruhe beobachten? fragt Kant. Die Antwort liefert er prompt: Die Einbildungskraft unterliegt zahlreichen Gefährdungen und Abweichungen, von körperlicher Sinnlichkeit, Sinnenschein, moralischem Schein bis hin zum Verlust der Einbildungskraft, vom Traum bis zu Schwächen und Krankheiten der Seele, d.h. psychischen Störungen. Der wünschenswerte Normalfall, nämlich die ungestörte Selbstbeobachtung, wird permanent von Abweichungen durchkreuzt. Dies macht Kant sich argumentativ zunutze und baut die Differenz normal/abweichend infolgedessen als Untersuchungsmethode aus. In der Anthropologie sieht man das Allgemeinmenschliche, wenn man es gegen die Abweichung hält.

Den Abschluss des ersten Buches der „Anthropologischen Didaktik“ und damit das Zentralkapitel der Schrift bildet der Teil „Von den Talenten im Erkenntnisvermögen, dem Witze, der Sagazität und der Originalität, oder dem Genie“. Warum ist dieses Thema so wichtig für Kant, dass es den Angelpunkt des Buches bildet?

Die Kommentatoren Brandt und Starke finden dafür mehrere mögliche Ursachen (vgl. Brandt/Starke 1998). Zum einen liegt das Talentekapitel im Zentrum, weil es den Übergang zur „anthropologischen Charakteristik“ bildet, die mit den Naturanlagen beginnt. Kant definiert „Talent“ als „diejenige Vorzüglichkeit, welche nicht von der Unterweisung, sondern der natürlichen Anlage des Subjects abhängt“ (Anth BA153). Ein anderes Motiv halten die Kommentatoren für weniger wahrscheinlich, wenngleich es historisch nahe liegt, nämlich die Behandlung der Talente im Anschluss an die Gemütskrankheiten, weil das Genie häufig mit Wahn und Schwärmerei in Verbindung gebracht werde, bei Kant nun aber in den genannten Paragraphen eben nicht. Entscheidend sei vielmehr, dass Kant im Aufbau der „Anthropologie“ seinen Lehrern Wolff und Baumgarten folgt, die die Abweichungen der Einbildungskraft innerhalb der Kapitel „De dispositionibus naturalibus et habitibus intellectus“ (Wolff) bzw. im Kapitel „Ratio“ (Baumgarten) behandeln, somit Kant vorgegeben haben. Mit der Differenz normal/abweichend wird ohne

Rückgriff auf weitere Kriterien alles geordnet, wobei „normal" bei Baumgarten und Wolff viel stärker als bei Kant gleichbedeutend mit „rational" ist.

Mit Hilfe der Differenz normal/abweichend, die historisch nichts Neues ist (vgl. Link 1998), nimmt sich Kant den Begriff des „Genies" vor. Auch dieser trifft ihn nicht unvorbereitet, kennt er doch aus der Moralistik unter anderem Graciáns „Agudeza y arte de ingenio" von 1648, in der es um die Kultivierung der Scharfsinnigkeit geht, und die Schrift des andalusischen Arztes Juan Huarte aus dem Jahre 1673 „Examen ingeniorum", in zeitgenössischer deutscher Übersetzung „Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften, worinne er die verschiedenen Fähigkeiten, die in den Menschen liegen, zeigt". Diese beiden Texte markieren für Kant auch eine weitere anthropologische Unterscheidung in Bezug auf Begabung, nämlich angeboren/erlernt. Während Gracián das Erlernen eines klugen Umgangs mit dem eigenen „ingenium" und den Erwerb angemessenen Scharfsinns betont, erforscht Huarte, welche natürlichen Talente Individuen zu verschiedenen Wissenschaften geeignet machen. Kant bezieht sich auf Huartes Text, wenn er am Schluss des Geniekapitels die sein Werk systematisch zusammenhaltenden Fragen stellt: „Was will ich? (frägt der Verstand) Worauf kommt's an? (frägt die Urtheilskraft) Was kommt heraus? (frägt die Vernunft)" (Anth BA 165). Er stellt fest: „Die Köpfe sind in der Fähigkeit der Beantwortung aller dieser drei Fragen sehr verschieden" (ebd.). Offensichtlich muss eine pragmatische Anthropologie mit individuellen Begabungen rechnen, bevor sie sich anschickt, Ratschläge zur Klugheit zu geben.

Ich habe bis hierher die Differenzen normal/abweichend und angeboren/erlernt eingeführt. Meine These ist, dass Kant diese anhand des Geniebegriffs so rekombiniert, dass dieser erweitert in den Diskurs des 19. und 20. Jahrhundert entlassen werden kann. Im Spektrum der vier Pole ist es möglich, Genie als abweichend zu beobachten und quer dazu als angeboren oder erlernbar. Weiterhin gibt es die Kombinationsmöglichkeiten, das Genie zu pathologisieren und dann einer Normalisierung zu unterstellen, oder die geniale Abweichung zu feiern. Im Folgenden werde ich Kants Zuordnungen der Reihe nach durchspielen: das Künstlerproblem: Normalisierung der Abweichung; das Erziehungsproblem: ‚Schulwitz' und ‚Mutterwitz'; das Bewertungsproblem: Projektions- und Rejektionswert.

Das Künstlerproblem: Normalisierung der Abweichung

Kant wird seit Cassirer als derjenige geführt, der den Geniebegriff in seinem Bedeutungsspektrum folgenreich eingeengt habe. Der Begriff „ingenium" bezeichnet ursprünglich eine nicht auf spezielle Bereiche menschlichen Handelns eingeschränkte Scharfsinnigkeit. Mit Kant nun ließe sich nicht von ei-

nem „genialen Wissenschaftler“ reden, schreibt etwa Harald Eggebrecht in seinem ansonsten breit recherchierten Artikel (vgl. Eggebrecht 2007). Für Kant sei das Genie ein künstlerisches Genie. Er bezieht sich dafür sicherlich auf die „Kritik der Urteilskraft“ und auf Kants zentrale Definition aus der „Anthropologie“:

Nun heißt das Talent zum Erfinden das *Genie*. Man legt aber diesen Namen immer nur einem *Künstler* bei, also dem, der etwas zu machen versteht, nicht dem, der bloß vieles kennt und *weiß*; aber auch nicht einem bloß nachahmenden, sondern einem seine Werke *ursprünglich* hervorzubringen aufgelegten Künstler; endlich auch diesem nur, wenn sein Produkt *musterhaft* ist, d.h. wenn es verdient, als Beispiel (*exemplar*) nachgeahmt zu werden. – Also ist das Genie eines Menschen die ‚musterhafte Originalität seines Talents‘ (in Ansehung von dieser oder jener Art von Kunstprodukten). Man nennt aber auch einen Kopf, der die Anlage dazu hat, ein Genie; da alsdann dieses Wort nicht bloß die Naturgabe einer Person, sondern auch die Person selber bedeuten soll (Anth BA160).

Edgar Zilsel hat mit seiner Kritik der Ästhetisierung des Geniebegriffs meines Erachtens mehr auf Herder, Hamann und die Romantiker gezielt als zu Recht auf Kant. Man kann sagen, dass das Genie ein Künstler sei, aber eben nur dann, wenn man bereit ist, dann den Künstlerbegriff auszudehnen in seiner Bedeutung hin zu „dieser oder jener Art von Kunstprodukten“ (ebd.).

In der „Anthropologie“ können der Erfinder des Schießpulvers, der Arzt, der Politiker gleichfalls „Künstler“ sein. „Beides kann Verdienst sein“: sowohl das Erfinden als auch das Entdecken. Die Anthropologievorlesungsnachschrift von Busolt macht dort nicht Halt, sondern weitet den Begriff noch mehr aus: „Die Bauren haben sehr viel mechanisches genie. Bey der Astronomie und Mechanik stellt sich solch genie sehr früh ein, und wenn eine Anweisung da ist, so kanns sehr weit darin gebracht werden“ (Kant 1998: 95).

Am bildenden Künstler indes nimmt Kant Maß, wenn er die „Musterhaftigkeit seines Talents“ als Kriterium für Genialität ansetzt. Warum muss ein Künstler „musterhaft“ in seinem Schaffen sein? Meines Erachtens ist dies genau der Punkt, an dem Kant die Abweichung des Genies rückbindet an Normalität:

Aber jede Kunst bedarf doch gewisser mechanischer Grundregeln, nämlich der Angemessenheit des Products zur untergelegten Idee, d. i. Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes, der gedacht wird. Das muß nun mit Schulstrenge gelernt werden und ist allerdings eine Wirkung der Nachahmung. Die Einbildungskraft aber auch von diesem Zwange zu befreien und das eigenthümliche Talent, sogar der Natur zuwider, regellos verfahren und schwärmen zu lassen, würde vielleicht originale Tollheit abgeben, die aber freilich nicht musterhaft sein und also auch nicht zum Genie gezählt werden würde (Anth BA160f.).

Die Abweichung des Genies bis zur Tollheit auszudehnen würde bedeuten, das Genie und den Irren nicht mehr unterscheiden zu können. In der Romantik ist man bestrebt, eben diese Grenze absichtlich zu verwischen und die Differenzen Traum/Realität, Kunst/Wahn, Kunst/Leben aufzulösen (vgl. Bohrer 1989; Safranski 2007). Kant tritt hier als unromantischer Grenzgott auf, paradoxerweise um das von den Romantikern so gefeierte wie bedrohte Genie vor ihnen zu retten. Deshalb allein ist der Positivwert der Differenz die „Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes", die nicht – bei Strafe, dass man „der Natur zuwider" läuft – verletzt werden darf durch überbordende Originalität. „Natur" dient hier als Normalisierungsmedium. Das Genie muss sozial rückgebunden werden; „musterhaft" muss das Talent schon bleiben, um verstanden zu werden. Abweichung/Normalität wird sozusagen verdoppelt: Zuerst einmal muss das Genie abweichen von der Normalität, und das tut vorzugsweise der „seine Werke *ursprünglich* hervorzubringen aufgelegte Künstler". Wenn dies nicht der Fall wäre, wäre er bloß ein Nachahmer oder ein Vielwisser, so Kants Eingrenzung des Geniebegriffs. Sodann muss dieses Genie wieder rückversichert werden durch die Normalität des „Musterhaften" und der naturgemäßen „Wahrheit in der Darstellung des Gegenstandes", um unterscheidbar zu bleiben. Wer diese Fesseln der „mechanischen Grundregeln" verschmäht zugunsten regelloser Schwärmerei, erweist dem Genie einen Bärendienst, argumentiert Kant trickreich gegen die Romantiker. Das Genie mit „Schulstrenge" zu unterweisen und es zur „Nachahmung" anzuhalten ist für Kant kein Widerspruch, sondern eine Notwendigkeit. Die Notwendigkeit, kommunikativ anschlussfähig zu bleiben, bildet für Kant den Kern der Erziehung des Genies.

Das Erziehbarkeitsproblem: „Schulwitz" und „Mutterwitz"

Kant erteilt in der „Anthropologie" dem Teilnehmer geselliger Runden den Rat, er solle doch bitte „von dem, was ihm nahe und gegenwärtig ist, anfangen, und so allmählich auf das Entferntere, so wie es interessieren kann, hinleiten. [...] Denn etwa von den Nachrichten aus der Türkei, die eben in den Zeitungen stehen, wenn man ins Zimmer tritt, anzufangen, tut der Einbildungskraft anderer Gewalt an, die nicht sehen, was ihn darauf gebracht habe" (Anth A83).

Sich danach zu richten, was die anderen interessieren kann und ihrer Einbildungskraft keine Gewalt anzutun, ergeht als Ratschlag besonders an das Genie, zeichnet es sich doch in seiner höchsten Form durch „Originalität im Denken" (Anth BA153) aus. Die anderen Elemente des Genies bergen keine Gefahr kommunikativer Verwirrung, denn „der *produktive Witz* (ingenium strictus s. materialiter dictum)" ist die Gabe des technischen Erfinders und die „*Sagazität*" oder Nachforschungsgabe adelt den Wissenschaftler (ebd.). Kants

Interesse gilt in der „Anthropologie" untergründig dem, was er in der Pädagogikvorlesung offenkundig thematisiert: Wie kann man über Ratschläge an begabte Erwachsene, die allenfalls nach „Weltklugheit" streben, hinaus Genies allererst erziehen? Das Ziel der Erziehung müsste kommunikative Normalisierung der ursprünglichen Originalität sein – ein Widerspruch in sich!

Dazu muss er klären, ob Genie Naturgabe oder Produkt überhaupt erzieherischer Einwirkung sein kann. Kant definiert das „Genie" mit Hilfe der dazugehörigen Begriffe „Urteilskraft", „Ingenium", „Talent" und „Witz". Dabei ist Genie – Kant schlägt vor, diesen Begriff besser mit „Geist" einzudeutschen (Anth BA161) – der Oberbegriff, der Urteilskraft und Witz unter sich hat. Witz ist der deutsche Ausdruck für Ingenium. Das Talent seinerseits wird an manchen Stellen allgemein als Naturgabe definiert, die jeder Mensch irgendwie ausfüllt, und an anderer Stelle als höchste Begabung, die Witz, Genie und Nachforschungsgabe (Sagazität) zusammenfasst. „Unter *Talent* (Naturgabe)[1] versteht man diejenige Vorzüglichkeit des Erkenntnisvermögens, welche nicht von der Unterweisung, sondern der natürlichen Anlage des Subjekts abhängt" (Anth BA153).

Er unterscheidet also zwischen angeborenem Talent und veränderbarem Witz bzw. Ingenium. Der moralistischen Prägung des Ingeniumbegriffs verdankt er die hier grundlegende Frage, ob ein Genie eigentlich erziehbar ist. Wenn aus einem statischen Naturbegriff dort ein variabler Begriff der Perfektibilität wird, dann finden Pädagogen darin einen Platz: Sie müssen ihn als ein Medium nehmen, in das man gute Absichten einpflanzen kann (Luhmann 2003: 36). Kants Position in der „Anthropologie" nimmt seine Formel aus der Vorlesung „Über Pädagogik" zum Ausgangspunkt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" Die Differenz Nachahmung/Originalität ist der Platzhalter für dieses Problem in der „Anthropologie": „Der Mechanism der Unterweisung, weil diese jederzeit den Schüler zur Nachahmung nöthigt, ist dem Aufkeimen eines Genies, nämlich was seine Originalität betrifft zwar allerdings nachtheilig" (Anth BA160), konstatiert er. Dies nimmt er aus der Renaissance-Tradition der Kritik an bloßer Büchergelehrsamkeit (*eruditio*), die zeitgleich Herder noch einmal auflegt. Doch Kant geht weiter, indem er mit der Unterscheidung „Schulwitz" und „Mutterwitz" operiert.

Der Witz kann durch Erziehung von der guten Naturveranlagung („Mutterwitz") zu einer anerzogenen Eigenschaft („Schulwitz") gebracht werden. Er schränkt die Unterweisung des Genies ein, weil es generell unsicherer sei, „sich nach studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (dem Schulwitz) umzusehen", wenn man stattdessen doch auf die „allgemeinen und angebor-

1 Siehe auch den Verweis in der Fußnote: „Wenn unter dem Wort Ingenium wie es nach dem Buchstaben genommen werden möchte das angeborne Talent überhaupt verstanden wird [...]."

nen Regeln des Verstandes (deren Besitz Mutterwitz genannt wird)“ zurückgreifen kann (Anth BA23/24).

Ein Genie kann erzogen werden, aber nicht irgendjemand *zum* Genie. Vielmehr kann das betroffene Individuum ausgehend von seinem natürlichen Talent nur durch regelhafte, vollkommen „ungeniale“ Nachahmung geschult werden, um dahin zu kommen, dass seine Leistungen auch „musterhaft“, d.h. als Vorbild für andere tauglich sind. Wie wendet Kant diese theoretische Differenz jetzt auf konkrete hochbegabte Personen an?

Seine Beispielkinder sind Christophorus Clavius, Blaise Pascal und Christian Heineken. Die „Anthropologie“ weiß:

> [D]em es an Witz mangelt, ist der *stumpfe* Kopf (obtusum caput). Er kann übrigens, wo es auf Verstand und Vernunft ankommt, ein sehr guter Kopf sein; nur muß man ihm nicht zumuten, den Poeten zu spielen: wie dem Clavius, den sein Schulmeister schon beim Grobschmied in die Lehre geben wollte, weil er keine Verse machen konnte, der aber, als er ein mathematisches Buch in die Hände bekam, ein großer Mathematiker ward (Anth BA127).

In Kants frühem Text über die Krankheiten des Kopfes wird klar, warum Clavius’ Hochbegabung zuerst nicht erkannt wurde. – Man hatte den falschen Intelligenztest angewendet:

> Der berühmte Jesuit Clavius wurde als unfähig aus den Schulen gejagt (denn nach der Verstandesprobe der Orbile ist ein Knabe zu gar nichts nütze, wenn er weder Verse noch Schulchrien machen kann), er geriet nachher zufälliger Weise auf die Mathematik, das Spiel änderte sich und seine vormaligen Lehrer waren gegen ihn nur Dummköpfe (Kant 1998[1]: A15).

An Clavius sieht man, dass Schulmeisterei nicht alles vermag, sondern das jeweilige angeborene Talent, heute würde man sagen: die jeweilige Teilbegabung, sich unter günstigen Test- und Lebensbedingungen von selbst zeigt.

Ein weiteres bis heute gültiges Kriterium der kindlichen Hochbegabung, die frühzeitige Leistung auf Erwachsenenniveau, entwickelt Kant anhand seiner Unterscheidung zwischen den von ihm so genannten „bloßen Naturalisten des Kopfs (élèves de la nature, Autodidacti)“ und den durch schulische Erziehung belehrten Kindern. Er gesteht nämlich zu, dass die Autodidakten „in manchen Fällen auch für Genies gelten (können), weil sie, ob sie zwar manches, was sie wissen, von anderen hätten lernen können, für sich selbst ausgedacht haben und in dem, was an sich keine Sache des Genies ist, doch Genies sind“ (Anth BA164). Blaise Pascal sei so ein Autodidakt gewesen, „der verschiedene Sätze des Euklid erfand und ihnen eigene Namen gab“. Kant zitiert in der Fußnote einen Auszug aus der von Pascals Schwester verfassten Biographie:

Dies war ihm genug, um für sich selbst geometrische Figuren zu erfinden. Allein auf einem Saal, wo er seine Erholungsstunden zubrachte, versuchte er mit Kohlen allerhand, z.B. einen vollkommen runden Zirkel, Dreiecke mit gleichen Seiten und Winkeln, und d.g. herauszufinden. Er gab ihnen Namen und machte sich selbst Definitionen (Kant 1998²: 66, 1315).

Das Bewertungsproblem: Projektions- und Rejektionswert

Wie verhält es sich nun mit Christian Heineken? Kant nennt ihn „ein frühkluges Wunderkind (ingenium praecox)". Auch den gleich alten Jean-Philippe Baratier aus Halle, der ebenfalls als Wunderkind Furore machte und als 14-jähriger promovierte, hält er für Erscheinungen „von ephemerischer Existenz (und) Abschweifungen der Natur von ihrer Regel, Raritäten fürs Naturaliencabinet, (sie) lassen ihre überfrühe Zeitigung zwar bewundern, aber oft auch von denen, die sie beförderten, im Grund bereuen" (Anth BA165).

Welche Bewertungen legt Kant bei seiner Fallbeobachtung zugrunde? Anhand von Heineken kann man gut erkennen, dass er mitten im zeitgenössischen Diskurs steckt, gleichzeitig aber etwas zur Sprache bringt, was an der Oberfläche des Diskurses nicht sagbar ist. Er ordnet nämlich nicht einfach das Genie auf die Negativseite oder auf die Positivseite der anthropologischen Differenz von ‚gut' und ‚schlecht'. Er führt, systemtheoretisch gesprochen, einen Projektionswert (+) und einen Rejektionswert (-) ein, an dem entlang kombiniert werden kann, was Kant im Zusammenhang der Hochbegabung auffällt. Das ist mehr als ästhetisches oder moralisches Bevorzugen und Verabscheuen, weil er seine Beobachtungen selber gegenbeobachtet. „Das Genie ist auf das Mißverhältniß gegründet, wie eine Mißgeburt, bei welcher einige Glieder übel gebaudet sind welche aber im übrigen gesunde Glieder hat. […] alle Genies sind von kleiner Statur" (Kant 1998¹: 236). Diese Aussagen liegen sozusagen voll im Trend des physiognomischen Kuriositätendiskurses von der frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert. Es ist ein Missverhältnis, das jedoch nicht komplett auf der Seite des Negativwerts landet, weil dem Genie das Musterhafte, Bewunderungswürdige, die Zeiten Überdauernde eingeschrieben ist. Das proportionale Missverhältnis muss nicht kompensiert werden! Gerade weil der Geist hypertrophiert ist, ist dem Genie etwas möglich, was der Durchschnittsmensch nicht vermag. In der Natur, argumentiert Kant mit Montaigne, Spinoza und Leibniz, gibt es keine überflüssigen Irrwege, die nicht zu etwas Anderem gut wären. Das ist jedoch nicht der Freibrief, nun alles am konkreten Genie, geschweige denn am zeitgenössischen Geniekult, gut zu finden. Umso deutlicher wird nämlich das Urteil gegen eine gewollte Beförderung der Verfrühung ausfallen, die die Erzieher später bereuen würden. Auch hier, wie im Fall des Künstlers, fungiert Natur als Normalisierungsmit-

tel. An den Fällen Heineken und Baratier sieht er erzieherischen Drang wirken, Wunderkinderzieherallüren, die das Genie zu zerstören drohen.

Interessant für die Bewertungsmuster Kants ist seine Beziehung zu Rousseaus normativem Naturkonzept. Kant folgt zur Hälfte einer rousseauschen Natürlichkeitsideologie, wie sie auch die Philanthropen zum Thema Hochbegabung gezeigt haben. Alle Abschweifung sei, so Rousseau, menschengemacht, und wenn sie in einzelnen Fällen naturgemacht wäre, sollte man diese Fälle von der idealen Erziehung ausnehmen, wie er im „Émile" dekretiert. Warum darf Émile kein Genie sein? Rousseau nähme, wenn er wählen dürfte „einen Durchschnittsgeist" (Rousseau 1998: 26). Nur dieser bedürfe der Erziehung; die anderen erzögen sich von selbst. Dies entscheidet er so eindeutig, weil Erziehung über normative Differenz zur Natur begründet wird. Bei Abweichung muss klar sein, wovon abgewichen wird: Kulturelle Verformung wird nur sichtbar, wenn die Natur selber von jeder Abweichung frei ist, so dass er Natur auch in Gegensatz zum überdurchschnittlichen Geist setzen muss. Kant orientiert sich nur halb an Rousseau, weil er dessen normativen Naturbegriff zu einfach findet. Denn neben der ungeformten Natur als Norm gibt es die für Kant aus der Moralistik übernehmenswerte Kultivierung von Klugheit und die Erziehungsbedürftigkeit des Ingeniums. Diese Kultivierung braucht indes eine erzieherisch wohlgesuchte Form; denn sowohl das freie Schweifenlassen des Genies als auch das Gängelband der Unterweisung gefährden es. Durch Erziehung lässt sich auch das „Verzetteln" in vielen Begabungen und Interessen vermeiden, was Kant am Kind Gottfried Wilhelm Leibniz als Problem erkennt, nämlich: „Leibniz war eines der vorzüglichsten Genies, aber da er sich durch seine Talente verleiten ließ, alles wissen zu wollen, so geschah es, daß er in keiner Wissenschaft sich vor allen Andern auszeichnete" (Kant 1998[1]: 245).

Fassen wir Kants Theorie der Hochbegabung bis hierher zusammen. Leitdifferenz ist Normalität/Abweichung, die Kant inhaltlich mit einem Projektionswert und einem Rejektionswert füllen muss. Zum Projektionswert gehörig ist das Genie, insofern es nur dann Genie ist, wenn seine Produkte mit Begriffen zusammenstimmen und in einem gewissen Sinne „wahr" sind. Zum Rejektionswert gehört es dann, wenn es Schwärmer, Rarität fürs Naturalienkabinett oder Gemütskranker ist. Der Witz (ingenium) wird von der guten Naturveranlagung („Mutterwitz") zu einer anerzogenen Eigenschaft („Schulwitz"). Auf den Schulwitz als künstliches Produkt kann man nicht bauen, aber ohne Schulwitz geht es auch nicht. Ein „kultiviertes Ingenium" gehört für ihn zum Projektionswert. Die Erziehbarkeitsfrage buchstabiert er entlang derselben Unterscheidung aus: Positivwert ist die „Angemessenheit" des Genies, abweichende Originalität ist nicht kommunizierbar, so dass dem Zögling Unterweisung zuteil werden muss.

Anhand der Künstlerfrage kann man wieder dieselbe Unterscheidung beobachten, nur diesmal umgekehrt: Abweichung ist beim Künstler Normalwert, der aber durch den Wahrheitswert des Kunstwerks korrigiert wird. Das ist keine Entscheidung für Mittelmäßigkeit, sondern eine kommunikationstheoretische Weichenstellung. Wenn aber Abweichung der Normalwert ist, dann muss entlang dieser Differenz auch entscheidbar sein, was mit Grenzfällen der Hochbegabung los ist. Kant beobachtet nichtkünstlerische Begabung (Mathematiker, die Architekten der Antike, Physiker wie Newton), Inselbegabung (Clavius), frühzeitige Begabung (Heineken, Baratier), extrem geförderte Begabung bei letztgenannten und überhaupt nicht geförderte (Pascal).

Systematisch ausgedrückt: Abweichung beim Genie ist Normalwert, der aber immer zurückgebunden werden muss an die übergeordnete Differenz abweichend/normal, um dort am Normalwert kommunikativ anschlussfähig zu bleiben. Damit verabschiedet sich Kants Theorie des Genies vom zeitgenössischen romantischen Paradigma, das Abweichung als gegensatzlos richtig feierte.

Intransparenz – Genie als Prototyp?

Im Erziehungssystem gibt es seit der Antike zwei Paralleldiskurse, die aktuell immer deutlicher auseinanderdriften. Der eine, nennen wir ihn Formungsdiskurs, geht davon aus, dass Lehrer bzw. Eltern die ihnen anvertrauten Zöglinge formen, Einfluss auf ihre Seele, ihr Bewusstsein, ihr Verhalten nehmen. Lernen bedeutet, Wissen von außen in den Schüler hineinzubringen,[2] so dass dieser das Wissen danach sein eigen nennen und auch reproduzieren kann. Idealerweise – das wird immer mitgedacht – ist diese Formung nicht komplett mechanisch, sondern erzeugt eine gebildete Persönlichkeit, einstmals den Menschen nach Gottes Ebenbild, heute ein Individuum mit Allgemeinbildung. Rousseau fragt im „Émile“: „Was muss man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden?“ Doch er verlässt den Formungsdiskurs sofort wieder, wenn er sich selbst antwortet: „Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird“ (Rousseau 1998:14).

Damit beginnt ein Diskurs, der diesem Ideal der Formung widerspricht, weil Erziehung nicht davon ausgehen kann, dass Erziehungsziele sich 1:1 ins Bewusstsein des Zöglings transportieren ließen. Dazu ist der Zögling zu sehr eigene Persönlichkeit; sein Geist und seine Seele arbeiten nach eigenen Gesetzmäßigkeiten. Menschliches Bewusstsein ist keine Trivialmaschine, resümierte Luhmann diesen Diskurs (Luhmann 1994: 168). Trivialmaschinen arbeiten nach dem Input-Output-Modell, während nichttriviale Maschinen im

2 Dies lehnt schon Platon in der *Politeia* im Höhlengleichnis ab, einer Seele von außen Wissen einzuflößen, wäre, als ob man blinden Augen zum Sehen verhelfen wolle.

weitesten Sinne des Wortes ein Innen haben, das selbst nicht gesteuert werden kann.

Das Theorieproblem des Formungsdiskurses besteht darin, dass der qualitative Sprung vom eingetrichterten Wissen zum gebildeten Menschen erklärt werden muss. Das Theorieproblem des – nennen wir ihn – Intransparenzdiskurses besteht darin, erklären zu müssen, wie Erziehung dann überhaupt noch möglich ist.

Was hat nun diese Aufteilung zweier Tendenzen im Erziehungsdiskurs mit Kants Geniebegriff zu tun? Meines Erachtens Entscheidendes. Das Genie ist, so meine These, Prototyp des Intransparenten. Auf dem Umweg über sein Geniekonzept in der „Anthropologie" gelingt es Kant, das Theorieproblem des Intransparenzdiskurses zu lösen:

> Wenn die Pädagogik das, was sie im Menschen vorfindet, vervollkommnen will, bestünde also aller Anlass, von der Eigenart einer nicht-trivialen Maschine auszugehen und die nicht-triviale Funktionsweise auszubauen. Das hieße vor allem: den Spielraum des ‚Selbst' in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt, mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen (Luhmann 1988: 86).

Genau das ist in Kants Geniekonzept angelegt:

> Die Ursache aber, weswegen die musterhafte Originalität des Talents mit diesem mystischen Namen benannt wird, ist, weil der, welcher dieses hat, die Ausbrüche desselben sich nicht erklären oder auch, wie er zu einer Kunst komme, die er nicht hat erlernen können, sich selbst nicht begreiflich machen kann. Denn Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigesellt worden), dessen Eingebung er gleichsam nur folgt (Anth BA162).

Man kann es sich selbst nicht erklären: Das eigene Innere ist einem unzugänglich. Mit dieser Theorie beginnt die „Anthropologie". In der Vorrede diagnostiziert Kant das Paradox der Selbstbeobachtung dergestalt, dass man sich selbst nicht beobachtet, wenn die Triebfedern des Handelns in Aktion sind; beobachtet man sich aber, dann ruhen sie (Anth BAXI). Kant formuliert dort das bekannte Paradox, dass der Mensch

> der es bemerkt, daß man ihn beobachtet und zu erforschen sucht, entweder verlegen (genirt) (sic!) erscheinen (wird), und da kann er sich nicht zeigen, wie er ist; oder er verstellt sich, und da will er nicht gekannt sein, wie er ist. Will er auch nur sich selbst erforschen, so kommt er, vornehmlich was seinen Zustand im Affect betrifft, der alsdann gewöhnlich keine Verstellung zuläßt, in eine kritische Lage: nämlich

daß, wenn die Triebfedern in Action sind, er sich nicht beobachtet, und wenn er sich beobachtet, die Triebfedern ruhen (Kant 1964: AA VII).

Das operativ geschlossene Bewusstsein hat einen unzugänglichen Innenraum und jeder forcierte Versuch einzudringen ist zum Scheitern verurteilt, entweder wird die Sache genierlich oder gerät in eine „kritische Lage". Beim empirischen Menschen sind die Grundsätze des Handelns deswegen unklar, weil dem Menschen, so Kant in der Religionsschrift: „die Tiefe des Herzens (der subjektive erste Grund seiner Maximen) [...] selbst unerforschlich ist" (Rel B62/A57). Wenn nun aber die Tiefe des Herzens dem Menschen als Handelndem unerforschlich ist, muss er sich an die Oberfläche des Handelns halten. Das Paradox der Selbstbeobachtung gebietet: „[A]ber die Maximen kann man nicht beobachten, sogar nicht allemal in sich selbst" (Rel BA6). Was passiert theorietechnisch an dieser Stelle?

Kant setzt das Genie ein, weil es das Paradox durch „Mutterwitz", also angeborenes Ingenium, pragmatisch lösen kann:

Soviel ist gewiß, daß wenn die Auflösung einer Frage auf den allgemeinen und angebornen Regeln des Verstandes (deren Besitz Mutterwitz genannt wird) beruht, es unsicherer ist, sich nach studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (dem Schulwitz) umzusehen und seinen Beschluß darnach abzufassen, als wenn man es auf den Ausschlag im Dunkeln des Gemüts liegenden Bestimmungsgründe des Urteils in Masse ankommen läßt, welches man den logischen *Takt* nennen könnte: wo die Überlegung den Gegenstand sich auf vielerlei Seiten vorstellig macht und ein richtiges Resultat herausbringt, ohne sich der Akte, die hierbei im Inneren des Gemüts vorgehen, bewußt zu werden (Anth BA24/25).

Die Bestimmungsgründe liegen prinzipiell im Dunkeln; man ist sich nicht der Akte bewusst, die im Innern des Gemüts vorgehen. Das Bewusstsein ist eine *black box*, die innen mit eigenem Code rechnen kann. Kant nennt das den „logischen Takt". Dieser sorgt dafür, dass der Output kein Chaos ist, sondern ein „richtiges Resultat", das „die musterhafte Originalität des Talents" beweist. Man kann ein Genie folglich nicht in dem Sinne erziehen, dass man es den herkömmlichen Methoden der Unterweisung unterzieht. Denn in seinem Innern passiert Ungeahntes, das den Output verändert, die so genannte „Originalität". Es muss aber doch Unterweisung bekommen, um überhaupt produktiv werden zu können und nicht wirr umherzuschweifen in seinen Ideen. Man kann es auch nicht in dem Sinne erziehen, dass man das Genie erst durch pädagogisches Einwirken zu produzieren versucht, die „studierten und künstlich aufgestellten Prinzipien (Schulwitz)" ergeben gerade nicht dasselbe wie beim „angeborenen Talent". Erziehung ist damit nicht aufgehoben, sondern muss sich einer neuen Aufgabe stellen:

> Die Offensichtlichkeit und Ausnahmslosigkeit dieser Intransparenz gibt der Erziehung die Chance, ein Medium zu konstruieren. Das Nichtkennenkönnen (und das schließt ein, dass das beobachtete System sich selbst nicht besser, nur anders kennen kann) macht den Erziehern Mut. [...] Intransparenz ist der take off für Differenzierung und damit für die Eigenbestimmtheit der sich differenzierenden Systeme (Luhmann 2003: 37).

Luhmanns These, dieses im 18. Jahrhundert neu entdeckte Medium der Erziehung sei das „Kind“, lässt sich in der historischen Semantik für Kant genauer fassen: Das Genie, das hochbegabte Kind, ist der Prototyp des Mediums der Erziehung. An ihm kann man zugespitzt die Paradoxien der (Selbst)Beobachtung, der scheinbaren Nichterziehbarkeit, der „musterhaften Originalität“ als Formel des Codes Norm/Abweichung studieren.

Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung

Genies sind per definitionem unverfügbar. Diese These geht darüber hinaus, dass man den menschlichen Geist spätestens seit Descartes als geschlossene Entität begreift und Selbst- und Fremderkenntnis als Problem beobachten kann. Im pädagogischen Diskurs wird das Genie sowohl zum Prototyp als auch zur Negativabweichung des „Mediums Kind“. Prototyp ist es deswegen, weil beim Genie die „im Dunkeln des Gemüts liegenden Bestimmungsgründe des Urteils (wirken)“, ohne dass es sich der Akte, „die hiebei im Inneren des Gemüts vorgehen, bewußt“ (Anth BA24/25) wird. Das ist mehr als allgemeinmenschlich, denn „Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigesellt worden)“ (Anth BA162). Das Genie weiß nicht, warum es genial ist, und Außenstehende können dies auch nicht ermitteln. Für Erzieher stellt sich folglich die radikale Frage der Erziehbarkeit; denn um erziehen zu können, muss man unterstellen, auf das Bewusstsein der zu erziehenden Person einwirken zu können. Formung scheint unmöglich, die Originalität gewinnt die Oberhand, auch wenn man sie am Genie zwecks Sozialisation der Person und Kommunikabilität der Produkte anfänglich applizieren muss.

Ich hatte angekündigt, zwei Bögen, zum einen den „Natürlichkeitsdiskurs“, zum anderen den Diskurs, der im Genie den Prototyp des Mediums der Erziehung sieht, nachzuzeichnen. Kant geht mit Rousseau von der radikalen Abweichung des Genies vom natürlichen Kind aus. Die „Abschweifung der Natur von ihrer Regel“ wird heute noch interessanterweise als Stellungnahme Kants zum Phänomen Hochbegabung rezipiert, die nahtlos an die zeitgenössische Bewertung innerhalb der Differenz normal/abweichend anschließt.

Seit Rousseau wird mit der Genie-Vorstellung primär ein Versuch verbunden, gegenüber dem Produkt der eigenen Tätigkeit eine vorgebliche Un-

schuld zu behaupten und ein Refugium des Eigensinns gegen den Zugriff der Arbeitsdisziplin zu verteidigen (vgl. Ortland 2005). An diese Position knüpfen die Romantiker an. Das Genie steht auf der Seite „abweichend" des Codes normal/abweichend und wird mit allen Eigenschaften des glücklicherweise Unnormalen beladen. Deswegen werden gleichzeitig der Künstler, der Wilde und das Kind – den Primitivismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts begründend – zum Garanten für Authentizität.

Vielleicht sind als streiflichtartige Bestandsaufnahme aktueller Muster, die auf das 18. Jahrhundert zurückgehen, die Rezensionen zur Bonner Wunderkindausstellung interessant zu beobachten. Man merkt dann, dass hier vornehmlich der Rejektionswert gut bestückt wird. Besonders deutlich wird das an der Rezension von Harald Eggebrecht, der als Schlusssatz Louis Persinger, den Lehrer Menuhins, zitiert, man solle die „Eltern aller Wunderkinder erschießen und dann das Kind an die Wand stellen und Schluss machen" (Eggebrecht 2004: 15)! Dieses pathologisch anmutende Urteil kann man kaum ernst nehmen. Aber die Stoßrichtung Projektionswert: Authentizität gegen Rejektionswert: Erziehung wird ausdrücklich.

Die Besprechung der Wunderkindausstellung von Michael Gassmann in der FAZ (Gassmann 2004: 35) schließt mit dem Philanthropinisten Campe: „über die Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder". Gassmann ist der Ansicht, seine Einsichten waren „aus der Anschauung gewonnen": „Sehet um Euch – all diese kleinen Gelehrten – was werden sie? Schaale, seichte Köpfe." Dies hält er den „PISA-geschädigten Bildungspolitikern" entgegen, die „Sprachunterricht im Vorschulalter, Ganztagsschule, kürzere Schul- und Studienzeiten bei gleichzeitiger verstärkter Elitenbildung" forderten. Hier wird vernehmlich, wie ein pauschaler „Natürlichkeitsdiskurs" nachwirkt, das Genie indes weit vom Prototypischen entfernt wird. Das Genie wird gegen die moderne Arbeitswelt hochgehalten. Gassmann übernimmt dieses Argument, wendet es jedoch *gegen* das Geniekonzept! Er folgt also eigentlich eher Rousseau als Campe. Dieser hatte in seinem „Revisionswerk" zusammen mit anderen Philanthropinisten die natürliche Erziehung in die bürgerliche Arbeitswelt eingepasst. Das Dessauische Philanthropin wurde von Kant wegen des rousseauschen Naturideals gelobt; die Praxis war dort jedoch an der Effektivitätssteigerung, arbeitsweltlichen Passung und inhaltlichen Kürzung des Lernstoffs interessiert, wie schon Niethammer 1808 eindrucksvoll kritisiert hat. Was historisch durchwirkt, ist bei Gassmann einzig das Authentizitätsideal, in dessen Namen das natürliche Genie gegen Verschulung in Schutz genommen wird. Dieser Diskurs wirkt mit allen Verwerfungen und Undeutlichkeiten latent bis heute und prägt das aktuelle Bild von Hochbegabung mit.

Doch das 18. Jahrhundert hatte, wie wir an Kant erkennen konnten, eben mehr als Rousseauismus zu bieten. Seit Huartes *Examen de los Ingenios para*

las Ciencias im 17. Jahrhundert ist die Frage nach der Eigenart des Ingeniums an das Problem der Berufswahl gebunden und tendiert zum Eignungstest. Die Notwendigkeit der Spezialisierung, die dem Ideal vom *uomo universale* der Renaissance strikt entgegensteht, wird dadurch begründet, dass Exzellenz in den verschiedenen Betätigungsfeldern jeweils verschiedene Eigenschaften erfordert, die einander ausschließen. Man kann nur entweder tiefsinnig oder lebhaft, entschlussfreudig oder bedachtsam sein. Die Leistung, durch die das Genie sich auszuweisen hat, soll zwar „unvergleichlich", aber nicht völlig maßlos sein – denn dann wäre nicht mehr zu verstehen, inwiefern überhaupt etwas geleistet worden ist.

In der Moralistik fängt an, was über Kant bis zu Luhmann führt: Die „Unerforschlichkeit" der Motive wird für anthropologisch so grundlegend gehalten, dass das Genie des 18. und 19. Jahrhunderts im 20. zum „Medium der Erziehung" generell werden kann. Meines Erachtens zehrt Luhmanns These, im Erziehungssystem werde kontraintuitiv das, was das Kind als Handeln erlebt, als Erleben interpretiert, vom alten Geniekonzept. Kinder handeln absichtlich und gewollt; vom Erzieher wird diese Selbstbeschreibung hingegen nicht ernst genommen und als Erleben, also als ungewolltes, unabsichtliches Verhalten beobachtet, für das das Kind nichts kann: „Die Extravaganz (und Künstlichkeit) des Mediums Erziehung zeigt sich also darin, dass eine zunächst naheliegende Zurechnungsadressierung aufgegeben oder doch eingeklammert wird und ersetzt wird durch die Frage: wie erlebt das Kind, wenn es sich in bestimmter Weise verhält" (Luhmann 2003: 42)? Das Kind wird, wie ehedem das Genie, als Phänomen von außen beobachtet; „Unsichtbarkeit" sei ein „Nebenbegriff vom Geiste [...], dessen Eingebung" das Kind/Genie gleichsam nur folge, hieß es bei Kant.

Handeln als Erleben interpretieren könnte man auch Psychologisierung nennen. Nicht umsonst wird das Geniekonzept aus der Philosophie in die Kunst, und dann in Pädagogik und Psychologie bis zur heutigen Hochbegabungsforschung in der pädagogischen Psychologie verlagert. Wenn ein Beobachter nicht erkennen kann, was in einer *black box* vorgeht, muss er Zuschreibungen vornehmen oder die Beobachtung des fremden Innen suspendieren.

Der Authentizitätsdiskurs nimmt massiv Zuschreibungen vor; der Intransparenzdiskurs enthält sich des Urteils. Beide sind gegen Formung gerichtet, weder das authentische Genie noch das undurchschaubare Genie sind extern steuerbar. Die unfreiwillig geniale – weil perfekt zugespitzte – pädagogische Frage von Theodor Ballauff „Wie steigere ich einen Menschen?" (vgl. Ballauff 1966) wird am Genie ad absurdum geführt. Das Genie steigert sich von selbst. Kraft seiner Originalität bringt es das, „was gewöhnlich unter fremder Leitung gelernt werden muß, aus sich selbst hervor" (Anth BA22). Sich ohne Leitung eines anderen seines eigenen Verstandes zu bedienen, ist für Kant das paradoxe Ziel der erzieherischen Aufklärung. Hier setzt die Reformpädagogik

an; doch inwieweit reformpädagogische Konzepte in den letzten Jahren in der Hochbegabtenpädagogik neu aufgegriffen werden, übersteigt den Rahmen dieses Beitrags.

Im aktuellen Forschungsfeld zur Hoch- und Höchstbegabung (vgl. Eggebrecht 2007) spricht man zunehmend von „Kreativität“ als Kriterium und verlässt die Testkriterien logisch-mathematischen Denkens und Abstraktion. Jemandes Handeln auf das Erleben von „flow-Zuständen“ zurückzuführen, ist trotz der empirischen Forschung zu diesem Thema Teil des historischen Intransparenzdiskurses.

Wenn Diskursgeschichte oder historische Semantik Gefahr läuft, ihre empirische Basis zu verlieren, kann ihr die empirische Psychologie heute womöglich helfen, indem sie ihre Diskursbedingungen reflektiert. Kants Anthropologie könnte hier eine historisch wie systematisch ernstzunehmende Hilfe sein.

Literatur

Ballauff, Theodor et al. (1966): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg: o.A.

Bohrer, Karl-Heinz (1989): Kritik der Romantik, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Brandt, Reinhard/Stark Werner (1998): Kommentar zur Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Stuttgart: Metzler.

Bodsch, Ingrid (2003): „‚Merckwürdige Nachricht von einem sehr frühzeitig gelehrten Kinde ...‘ Von unvergleichlichen und staunenswerten Begabungen und ihrer Rezeption in Literatur, Medien und Fachwelt.“ In: Dies. et al. (Hg.), Beethoven und andere Wunderkinder. Wissenschaftliche Beiträge und Katalog zur Ausstellung, Bonn: StadtMuseum.

Eggebrecht, Harald (2004): „Unsterblichkeit der Frühe.“ In: Süddeutsche Zeitung, 17.1.2004.

Eggebrecht, Harald (2007): Artikel „Genie“. de.wikipedia.org/wiki/Genie, Zugriff am 01.02.2008

Gassmann, Michael (2004): „Wunder, Kinder, Schinder.“ In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 22.1.2004.

Gerl, Hanna-Barbara (1989): Einführung in die Philosophie der Renaissance, Darmstadt: WBG.

Henning, Klaus Jürgen (1999): „Ein Kind zum Anbeten.“ In: Die Zeit 52/1999.

Kant, Immanuel (1964): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werke Bd. 6. Hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.: Insel [zit. Anth].

Kant, Immanuel (1964): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. In: Werke Bd. 6. Hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt/M.: Insel [zit. Rel].

Kant, Immanuel (1998): Kants gesammelte Schriften Bd. 25 und 26. Hg. von Reinhard Brandt und Werner Stark, Berlin: de Gruyter.

Kant, Immanuel (1998): Werke Bd. 1-5. Hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt: WBG.

Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Luhmann, Niklas (1988): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1994): „Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem." In: Soziologische Aufklärung Bd. 4, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2003): Das Kind als Medium der Erziehung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ortland, Eberhard (2005): Genie und Arbeit. www.momo-berlin.de/Ortland/html, Zugriff am 01.02.2008

Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung. Hg. von Heinrich Meier, Paderborn: Schöningh.

Safranski, Rüdiger (2007): Die Romantik – eine deutsche Affäre, München: Hanser.

Schöneich, Christian von (1779): Leben, Thaten, Reisen und Tod eines sehr klugen und artigen 4jährigen Kindes Christian Heinrich Heineken aus Lübeck, Göttingen/Lübeck: Verlag der Witwe Vandenhoek.

Zilsel, Edgar (1990): Die Geniereligion, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Deleuze/Guattaris „Pädagogik des Begriffs" als bildungsphilosophische Komponente von Erziehungswissenschaft

OLAF SANDERS

Der französische Philosoph Gilles Deleuze war kein Pädagoge. Gemeinsam mit Félix Guattari, Nicht-Philosoph, entwirft er in *Was ist Philosophie?* „eine *Pädagogik* des Begriffs" (QP 17; WP 17).[1] Eine zweite Pädagogik, seine „*Pädagogik der Wahrnehmung"* (P 100; U 104), entfaltet Deleuzes als Pädagogik des Kinos in seinen beiden Kino-Büchern, *Das Bewegungs-Bild* und *Das Zeit-Bild.* Die Kino-Bücher versuchen sich an einer „Logik des Films" (P 68; U 70). Eine Logik liegt beiden Pädagogiken zu Grunde. Deleuze äußert in einem Gespräch mit Catherine Clément anlässlich des Erscheinens von *Tausend Plateaus*, dass sie dort eine „allgemeine Logik" (TG II 169) skizziert hätten, und kündigt an, dass sein Co-Autor Guattari und er diese ausarbeiten würden. *Was ist Philosophie?* folgt auf *Tausend Plateaus*. Dieses Buch lässt sich zwar als „Lehre vom Begriff" lesen, aber sicher nicht als die in Aussicht gestellte allgemeine Logik.[2] Die Logik bleibt Skizze und die Pädagogiken lassen sich nicht deduzieren. Am Ende von *Was ist Philosophie?* erwähnen Deleuze und Guattari noch eine dritte Pädagogik, die ich Pädagogik minderer Wissenschaft nenne und die zwischen der *Wissenschaft der Logik* und einer aussagenlogisch trivialisierten Wissenschaft steht. Die Pädagogik minderer Wissenschaft hat wie die beiden anderen eine kritische Funktion. Sie soll verhindern, dass das vergangene Zeitalter der Enzyklopädie durch eines kommerzieller Begriffsbildungen nach Manier des Marketings, professioneller

1 Die Bücher von Deleuze und Deleuze/Guattari werden mit Hilfe von Siglen zitiert, die im Literaturverzeichnis aufgelistet sind. Sind zwei Siglen angegeben, habe ich die Übersetzung oft auf Grundlage des französischen Textes verändert.

2 Die Lehre vom Begriff gibt Hegel als Alternativtitel für den zweiten Teil seiner *Wissenschaft der Logik*, Die subjektive Logik, an.

Bildungen des Auges „für eine Welt der Kontrolleure und der Kontrollierten" (P 103; U 107) und vor allem kybernetisch konzipierte wissenschaftliche Ausbildungen ersetzt wird.[3] Die drei Pädagogiken stehen als drittes Zeitalter zwischen dem enzyklopädischen und dem desaströsen. Aus dieser Positionierung erwächst der Pädagogik eine große Aufgabe, nämlich etwas abzuwenden oder zumindest aufzuhalten, das „ein absolutes Desaster für das Denken" (QP 17; WP 18) wäre. Mit Denken meinen Deleuze und Guattari das Denken der Nachkantianer samt eines ihrer Gipfel, Hegels *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1830). Sie fordern zwar nicht wie Adorno am Ende der *Negativen Dialektik* (1966) Solidarität mit der stürzenden Metaphysik, haben aber, obwohl sie die idealistische Metaphysik als bereits und endgültig gestürzt begreifen, eine ähnliche Intention. Statt des oft gepriesenen Übergangs in ein nachmetaphysisches Zeitalter entwerfen Deleuze und Deleuze/Guattari Teile einer Metaphysik auf Höhe der Physik, die sich nicht auf eine empirische Wissenschaft reduzieren lässt. Sie greifen hier ein von Bergson hinterlassenes Projekt auf. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft hat den Sturz durch ihre aus vielen Gründen sinnvolle oder sogar gebotene sozialwissenschaftliche Wende begleitet. Die vor allem empirische Wende – Marginalisierung von Bildungsphilosophie war einer ihrer Nebeneffekte – überwand allerdings auch oft, was Deleuze und Guattari das pädagogische Zeitalter nennen: die Verteidigung von Problemen gegen ihre vorgeblichen Lösungen. In den 16 Jahren, die seit Erscheinen von *Was ist Philosophie?* vergangen sind, hatten wir Gelegenheit, uns an das absolute Desaster zu gewöhnen, uns in ihm einzurichten oder haben sogar erziehungswissenschaftlich zu ihm beigetragen. Was „Bildung" genannt wird, erweist sich oft schamlos als Funktion von Gouvernementalität oder Selbstmanagement. Autonomie weicht der Kybernetik.

Die von Deleuze und Guattari formulierte Aufgabe widerspricht diesen Praxen und erzwingt eine Rückkehr zur Kritik, die bewegliche Grenzen neu zieht. Wir müssen wieder Postkantianer werden, aber anders als die Nach- oder Neukantianer. *Was ist Philosophie?* funktioniert als Kritik, die nach den Möglichkeitsbedingungen des Denkens fragt. Ausgehend von Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790) steckt dieses Buch einen dynamischen Rahmen ab, in dem Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie zusammenarbeiten können, ohne Kritik aufzugeben. Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Pädagogik des Begriffs. Er lässt die anderen Pädagogiken ebenso außer Acht wie ihre logischen Fundamente.[4] Er versucht nur zu zeigen, dass auch die Erzie-

3 Zum Verhältnis von Kybernetik und Kritik vgl. Tiqqun 2007.

4 Die Rekonstruktion der anderen Pädagogiken und ihrer logischen Fundamente erscheint 2009 unter dem Titel *Deleuzes Pädagogiken. Eine Philosophie der Bildung und des Kinos*. Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung des ersten Kapitels.

hungswissenschaft nicht auf lebendige philosophische Begriffe, die sich von den „alten Knochen“ deutlich unterscheiden, verzichten kann, weil nur Philosophie und Kunst Wissenschaft mit ihrer Neigung zu Trugbildkabinetten wieder an Ereignisse und Unendlichkeit anschließt.

Zurück zu Kant und anders weiter

Die Frage „Was ist Philosophie?“, vermuten Deleuze und Guattari eingangs ihres letzten Buches, könne man erst im Alter stellen, wenn die Stunde nahe, konkret zu sprechen. Solche Stunden gibt es auch in Tagesverläufen, mitternachts, wenn man nichts mehr zu fragen, zu erbitten, zu verlangen habe. Erst nach Vergehen zu großer Lust, Philosophie zu treiben, gelange man zu einem Nicht-Stil, der einem souveräne Freiheit verleihe, Augenblicke zu genießen, in denen sich Teile einer Maschine mit Notwendigkeit verbinden, „um in der Zukunft einen Zug auszusenden, der die Zeitalter durchquert: Tizian, Turner, Monet“ (QP 7; WP 5). Deleuze und Guattari nennen in *Was ist Philosophie?* neben William Turners Spätwerk auch Kants *Kritik der Urteilskraft* (1790) als Beispiele für „Gaben des dritten Lebensalters“. Derartigen Status, behaupten Deleuze/Guattari kokett, könnten sie für *Was ist Philosophie?* nicht beanspruchen; es sei einfach nur die Stunde gekommen zu fragen, was Philosophie sei: „Die Philosophie ist die Kunst, Begriffe zu bilden, zu erfinden, herzustellen“ (QP 8; WP 6).

Sie nennen Kants *Kritik der Urteilskraft* ein „entfesseltes Werk“ (QP 8; WP 6): „[A]lle Vermögen des Geistes überschreiten ihre Grenzen, dieselben Grenzen, die Kant so sorgfältig festgelegt hatte in seinen Büchern der Reife.“ Deleuze kritisiert Kants Konzeption der Vernunft als Gerichtshof auch andernorts, und schon in *Kants kritische Philosophie* verfolgt er die Strategie, die Kritiken von der *Kritik der Urteilskraft her* zu lesen, die die Hierarchie und Grenzen der Vermögen Vernunft, Verstand, Urteils- und Einbildungskraft – in Deleuzes Lesart – nicht endgültig festlegt, sondern dynamisch hält und Vorsitz sowie Gesetzgebungskompetenz in erkenntnistheoretischen, ethischen und ästhetischen Fragen jeweils sachangemessen vergibt: „Die letzte Kritik entdeckt tiefgreifend eine freie und unbestimmte Übereinstimmung der Vermögen als Bedingung der Möglichkeit jedes bestimmten Verhältnisses“ (K 137f.). Und in *Über vier Dichterformeln, die die Philosophie Kants zusammenfassen können* folgert er:

> Wenn die Vermögen variable, aber jeweils durch das eine unter ihnen regulierte Verhältnisse eingehen können, so müssen sie insgesamt zu freien und regellosen Verhältnissen fähig sein, in denen jedes einzelne an die Grenze seiner selbst treibt und damit dennoch seine Möglichkeit zu einer beliebigen Harmonie mit anderen aufweist (KK 49f.).

Die Hierarchien der Vermögen sind variabel und Grenzen verschiebbar. Aufgrund der variablen Hierarchien bedeutet die Aufwertung der *Kritik der Urteilskraft* keine Abwertung der anderen Kritiken. Deleuze und Guattari weiten Kant, indem sie die Fixierung auf die dauerhaft sichere Grenzbestimmung lösen, die Kritik auf Dauer stellen und die reflektierende Einbildungskraft aufwerten. Diesen Willen zur Entgrenzung teilen sie mit vielen Vertretern des deutschen Idealismus. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die französische Sprache über zwei Wörter für Begriff verfügt: *concept* und *notion.* Deleuze und Guattari verwenden *concept* für philosophische Begriffe, die ein empiriefreies Eigenleben führen, und *notion* für Begriffe, die empirischen Anschauungen korrespondieren. Ihre Kritik an Kant betrifft die Einschränkung philosophischer Begriffe auf wissenschaftliche. *Concept* oder *notion* sind empirisch ununterscheidbar, aber begrifflich differenzierbar.[5]

Was ist Philosophie? zeigt, wie sich Philosophie, Wissenschaft und Kunst in „freien und regellosen Verhältnissen" entwickeln, und wiederholt insofern die Architektur von Kants Kritiken, bezogen auf die drei genannten symbolischen Formen als unterschiedliche Erkenntnisweisen.[6] Den Ausgangspunkt bildet die Philosophie als Kunst der Begriffsbildung. Philosophen bestimmen Deleuze und Guattari zunächst nah an der Etymologie als Freunde des Begriffs. Näher bestimmen sie den Freund als jemanden, der in der Macht des Begriffs stehe. In der Macht des Begriffs zu stehen, bedeutet hier zweierlei: „Weil der Begriff erschaffen werden muss, verweist er auf einen Philosophen als denjenigen, der ihn in Potenz hat oder die Macht und die Kompetenz dazu." Der Freund wird in diesem Verständnis zu einer der Begriffspersonen, von denen es viele gibt. Begriffspersonen sind bedeutsam für philosophische Entwicklungen. Ihre Aufgabe besteht – in Anlehnung an die letzte von Marx' *Thesen über Feuerbach* – auch darin, die Welt zu verändern. Erkenntnistheorie ist – wie bei Spinoza, von dem sich eine Linie zum jungen Marx ziehen lässt – immer auch Ethik. Deleuzes und Guattaris Ethik beinhaltet den Widerstand gegen falsche Bestimmungen von Philosophie. Philosophie sei weder Kontemplation noch Reflexion oder Kommunikation. Als Kontemplationen bestimmen sie die Dinge selbst. Sie erscheinen uns als Bewegungsbilder. Reflektieren können auch andere Disziplinen, die die Philosophie dazu nicht nötig haben, allein durch Reflexion allerdings auch nicht zu Philosophie werden. Kommunikation bearbeite im Gegensatz zur Philosophie nur Meinungen, um Konsens zu erschaffen. Spinoza zählt Meinungen in der *Ethik* (II, Lehrs. 35 Anm.) zur inadäquaten ersten Erkenntnisgattung, die durch adäquate rationale

5 Dies ist eine Grundfigur von Deleuzes transzendentalem Empirismus (vgl. Rölli 2003).

6 In *An Essay on Man* (1944, dt. *Versuch über den Menschen* 1996) führt Ernst Cassirer Kunst und Wissenschaft als philosophische Formen an. Sie stehen neben Mythos und Religion, Sprache und Geschichte.

Erkenntnis der zweiten und intuitive der dritten Gattung überwunden werden muss. Meinungen wären unproblematisch, überließe die Philosophie nicht durch Konzentration und Beschränkung auf sie den Begriff (concept) als ihren angestammten Gegenstand anderen, z.B. Konzeptemachern der Werbewirtschaft, was Teil einer allgemeinen Bewegung ist, nämlich Kritik durch Werbung zu ersetzen. Die Gefahr durch das Marketing besteht darin, dass es im Gegensatz zur Philosophie „festgehalten hat an einem bestimmten Verhältnis zwischen dem Begriff und dem Ereignis“ (QP 15; WP 16). Dieses Verhältnis aufgegeben zu haben, war der Fehler der Philosophie. Es „von den unverschämten Rivalen“ (QP 16; WP 16) durch Trennung von wahren und falschen Freunden zurückzugewinnen, ist eines der Ziele von *Was ist Philosophie?*[7] Den Ausgangspunkt bildet Deleuze/Guattaris Definition von Philosophie und ihre nähere Bestimmung dessen, was Kreation, Erschaffung oder Schöpfung bedeutet. „Jede Schöpfung ist singulär, und der Begriff als eigentlich philosophische Schöpfung ist immer eine Singularität. Das erste Prinzip der Philosophie ist, dass Universalien nichts erklären, sie müssen selbst erklärt werden“ (QP 12; WP 11). Von den Nachkantianern der ersten Generation unterscheiden sich Deleuze/Guattari durch Bescheidenheit:

> Die Post-Kantianer kreisen um eine universelle *Enzyklopädie* des Begriffs, die seine Schöpfung an eine reine Subjektivität verweist, anstatt sich eine bescheidenere Aufgabe zu stellen, eine *Pädagogik* des Begriffs, die die Bedingungen der Schöpfung als Faktoren von singulär bleibenden Momenten analysieren müsste. Wenn die drei Zeitalter des Begriffs Enzyklopädie, Pädagogik und kommerzielle professionelle Bildung [la formation professionelle commerciale] sind, kann uns nur das zweite daran hindern, von den Gipfeln des ersten in das absolute Desaster des dritten zu stürzen, ein absolutes Desaster für das Denken, was immer – wohlgemerkt – dessen soziale Wohltaten vom Standpunkt des universellen Kapitalismus aus sein mögen (QP 17; WP 17f.).

Das Ziel der Bescheidenheit liegt – ganz unbescheiden – im Widergewinn von Performanz gegenüber dem nur auf Performanz beruhenden globalen Kapitalismus, den Michael Hardt und Antonio Negri (2002) als *Empire* beschrieben haben. Die Schlange habe Deleuze (P 244; D 258) zufolge den alten Geldmaulwurf abgelöst, ihre Bewegungen seien schwerer zu erfassen als seine Löcher. Es erfordert zumindest einen nicht minder beweglichen Gesichts- oder Beobachterstandpunkt. Bei Deleuze/Guattari heißt das Empire „neue ‚Megamaschine‘“ (TP 637). Die kritische Pädagogik des Begriffs richtet sich gegen „kommerzielle professionelle Bildung“ – *formation professionelle* lässt sich auch als Berufsausbildung übersetzen –, die Einschließungsmilieus wie

7 Zur Kritik an den Philosophien von Jürgen Habermas und Richard Rorty vgl. TG II: 359f. Zu Rorty auch QP 139; WP 171.

Schulen in der Kontrollgesellschaft durch permanente Weiterbildung ersetzt.[8] „Ebenso wie das Unternehmen die Fabrik ersetzt, tendiert die permanente [Aus-]Bildung [formation permanente] tatsächlich dazu die Schule zu ersetzen und die kontinuierliche Kontrolle das Examen“ (P 243; U 257). Letzteres erleben wir gegenwärtig in der Umstellung vieler Studiengänge auf modularisierte BA/MA-Strukturen mit studienbegleitenden Prüfungen. Dass die *formation professionelle* seit erscheinen von *Was ist Philosophie?* Hegemonie gewonnen hat, zeigt der sich im so genannten Bologna-Prozess weitgehend widerstandslos vollziehende Umbau deutscher Universitäten zu Ausbildungsstätten, der durch kommerzielle Begriffe begleitet wird, statt durch philosophische orientiert, die Tendenz zur Verkürzung von Bildung auf Human Ressource Management in der Erwachsenenbildung[9] und die oft kritiklose Identifikation der Erforschung von Bildungsprozessen mit quantitativer Bildungsforschung, deren Testverfahren „Trivial-Maschinen“ (Foerster 1993: 136) voraussetzen statt im vollen Wortsinn produktive Maschinen, an deren Theorie Deleuze/Guattari seit dem *Anti-Ödipus,* ihrem ersten gemeinsamen Buch, und Guattari länger schon schreiben und deren Verbindung noch in *Was ist Philosophie?* das Ereignis aus der Zukunft wiederkehren lässt.[10] Diese Zukunft ist allerdings eine sich verzweigende. Keine Pädagogik des Begriffs ohne Rekomplexifizierung.

Philosophische Begriffe

Kein Begriff ist einfach. Jeder Begriff besteht aus Komponenten, die ihn definieren und seine Dimensionen bilden. Die Dimensionen lassen sich beziffern. Deshalb ist jeder Begriff „eine Mannigfaltigkeit, obgleich nicht jede Mannigfaltigkeit begrifflich ist“ (QP 21; WP 21). Mannigfaltigkeiten sind geordnete Punktmengen mit einer bezifferbaren Anzahl von Dimensionen.[11] Deleuze und Guattari ergänzen die an der Mathematik orientierte Definition der Mannigfaltigkeit im Vorwort zur italienischen Ausgabe von *Tausend Plateaus* durch eine Realdefinition, die als Hauptmerkmale aufführt, dass ihre Elemen-

8 Der Ausdruck „Kontrollgesellschaft“ stammt von William S. Burroughs (vgl. TG II 306).

9 In den deutsche Übersetzungen findet man für formation permanente permanente Weiterbildung (U 257, vgl. auch TG II 306).

10 Vgl. zu Deleuze/Guattaris Maschinenbegriff Schmidgen 1997: Das Maschinische bringt Neues hervor. Was im deutschen Sprachgebrauch in der Regel maschinell heißt, bedeutet im französischen nicht machinique, sondern mécanique. Mechanische Maschinen sind aber meist – und solange sie funktionieren – triviale Maschinen.

11 Abweichend vom üblichen Sprachgebrauch in der französischsprachigen Mathematik nutzen Deleuze und Deleuze/Guattari das Wort multiplicité statt variété.

te Singularitäten seien, ihre Relationen Modi des Werdens, ihre Ereignisse Diesheiten, ihre Räume und Zeiten unmetrisiert, ihre Realisierungen oder Aktualisierungen Rhizome, ihre Ebenen Plateaus und sie insgesamt von Vektoren durchzogen sei (vgl. TG II 296). Das Modell ihres Begriffs von Begriff ist die riemannsche Mannigfaltigkeit, die Deleuze und Guattari allerdings bei der Übertragung modifizieren. Ihr Begriff von Begriff ist ein wesentliches Element ihrer Metaphysik, die von unseren Seins- und Bewusstseinsmetaphysiken erheblich abweicht. Essenzielle Bestandteile ihres Begriffsbegriffs sind der Begriffspunkt, der die Komponenten mit unendlicher Geschwindigkeit durchläuft, die Begriffsperson, die den sich ereignenden Begriff zugleich erschafft, und die Immanenzebene als die große Falte oder Welle, die aus nichts anderem besteht als aus kleinen Wellen oder Falten und zu einer barocken oder ozeanographischen Geophilosophie führt. Das Werden des Begriffs ist in Fluss und geschieht wirbelförmig.

Man erschaffe Begriffe in Abhängigkeit von Problemen, die man für schlecht gesehen halte. Probleme gehen Theoremen voraus. Theoreme sind Aussagen, die durch Beweise aus Axiomen oder anderen Theoremen hergeleitet werden. Probleme sind hingegen zunächst, was vorliegt. „Probleme definieren sich in der Mathematik bereits in der Antike durch die Ereignisse, die Figuren zustoßen“ (LP 70; DF 89). Begriffe sind problematisch. Ihr Ziel ist nicht oder nicht unmittelbar Lösung. Die Pädagogik des Begriffs verteidigt Probleme gegen Theoreme, Fragen gegen Antworten. So gesehen wirkt sie als Aufschub oder Unterbrechung (vgl. Friedrichs 2008). Die Pädagogik des Begriffs fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit von Singularitäten als Aktualisierungen von Ereignissen. Begriffe bleiben problematisch, weil sich Probleme durch Ereignisse und Bearbeitung ändern und weil sich Singularitäten nicht differenzieren lassen.

Dass ein Begriff aus Komponenten besteht, setzt voraus, dass er Geschichte hat. Wenn er aus Komponenten besteht, dann waren oder sind diese meist auch Komponenten anderer Begriffe. Oft verlaufe die Geschichte eines Begriffs „im Zickzack“ (QP 23; WP 24).[12] Aufgrund seiner Geschichte passiert ein Begriff auch andere Probleme, auf die sich seine Komponenten beziehen, und Ebenen, die sie voraussetzten. Jeder Begriff nehme neue Konturen an oder müsse wieder zurechtgeschnitten werden. Ein Begriff hat aber nicht nur Geschichte, sondern auch „ein *Werden,* das diesmal sein Verhältnis zu den auf derselben Ebene situierten Begriffen betrifft“ (QP 23; WP 24). Die Komponenten eines Begriffs sind selbst wiederum Begriffe. „Die Begriffe gehen also ins Unendliche und sind, einmal erschaffen, niemals aus nichts er-

12 In dieser Hinsicht unterscheiden sich Begriffs- und Realgeschichte nicht. Beide verlaufen nicht-linear (vgl. Delanda 2000).

schaffen“ (QP 24; WP 25). Geschichte und Werden sind sedimentierte und aktuelle Bewegungen des Begriffs.

Begriffe verbinden ihre Komponenten dauerhaft: „distinkt, heterogen und dennoch nicht trennbar, so ist der Status von Komponenten oder dessen, was die *Konsistenz* des Begriffs definiert“ (QP 25; WP 26). Die Komponenten werden außerdem von einem Begriffspunkt durchlaufen.

> In diesem Sinn ist jeder Begriff ein *intensiver Zug,* eine intensive Ordinate, die weder als allgemeine noch als besondere aufgefasst werden muss, sondern als eine reine und einfache Singularität […], die sich besondert oder verallgemeinert entsprechend der variablen Werte, die man ihr gibt, oder einer konstanten Funktion, die man ihr zuweist (QP 25; WP 26f.).[13]

Daraus folgt wiederum: „die Komponenten des Begriffs sind weder Konstante noch Variable, sondern reine und einfache *Variationen,* geordnet nach ihrer Nachbarschaft. Sie sind prozessual und modular“ (QP 25; WP 27). Prozessual und modular heißt insgesamt und in sich in Bewegung. Ein Begriff sei eine Ordination (Anordnung) seiner Komponenten durch Nachbarschaftszonen. Als ordinaler (geordneter) sei er allerdings auch eine in allen Zügen, die ihn zusammensetzen, gegenwärtige Intension. Intension ist der Gegenbegriff zu Extension, Ausdehnung. Nach Intensionen kann innerhalb eines Seienden oder Seiendes identischer Ausdehnung unterschieden werden. Allgegenwärtig ist Intension, weil sich „der Begriff in einem Zustand des *Überfliegens* im Verhältnis zu seinen Komponenten“ (QP 26; WP 27) befindet und dieses Überfliegen mit unendlicher Geschwindigkeit stattfindet. Nur so kann er „unaufhörlich gemäß einer Ordnung ohne Distanz durchlaufen“ werden und „unmittelbar ohne jede Distanz co-präsent in all seinen Komponenten und Variationen“ sein. Eine Ordnung ohne Distanz ist eine intensive Ordnung, ein Ordination auf der Ordinate. Ein Begriff passiert all seine Komponenten und Variationen und passiert durch sie. Auch das Paar Extension/Intension lässt sich als Ausdruck des für den transzendentalen Empirismus charakteristischen Verhältnisses von Aktuellem und Virtuellem begreifen. Extension ist aktuell, Intension virtuell. Nach den Paaren Geschichte und Werden sowie Extension und Intension führen Deleuze und Guattari als drittes absolut und relativ ein, um das Verhältnis von Aktuellem und Virtuellem zu beschreiben. Im Begriff verbinden sich Aktuelles und Virtuelles als seine beiden Seiten. Aktuell ist ein

---

13 Eine Ordinate bezeichnet die senkrecht auf der Abszisse (von lat. *abscido*: abschneiden) stehende und diese schneidende vertikale Dimension im kartesischen Koordinatensystem. Als andere Dimension wäre sie die nicht ausgedehnte, nicht extensive und insofern intensive. Deleuze/Guattari scheinen den Begriff aber auch wie eine Koordinate ohne Präfix zu gebrauchen, als Geordnete (von lat. *ordinatus*: geordnet, ordentlich, regelmäßig).

Begriff von seiner relativen, endlichen und den Begriff konturierenden Seite, virtuell von seiner absoluten, unendlich schnell die Komponenten überfliegenden. Die relative Seite des Begriffs verbindet ihn eng mit seiner Pädagogik, die Absolute mit seiner Ontologie.

Begriffe entstehen nur, wenn sie zugleich erschaffen werden. Für die Erschaffung von Begriffen sind Begriffspersonen zuständig. Sie sind Pädagogen des Begriffs, weil sie Begriffe in ihrer Relativität erschaffen, den Begriff sich dabei aber in seiner Absolutheit ereignen lassen. Philosophische Begriffe sind immer doppelt artikuliert. Das Ereignis ist das Reale des Begriffs, sein pädagogischer Entwurf das Ideal. Erst durch Lösung des Bandes zwischen Idee und materialer Wirklichkeit entstehen Durchblicke auf sich real ereignende Begriffsbildungen. Diese geschehen wiederum ganz konkret, weil jeder Begriff zwei Seiten hat. Aufgrund seiner virtuellen Seite kann kein philosophischer Begriff diskursiv entstehen. Deleuze und Guattari warnen außerdem davor, ihn mit einer Proposition zu verwechseln, weil dies zur Katastrophe für das Denken beiträgt: „Man sperrt uns fortwährend in Alternativen zwischen Propositionen, ohne zu sehen, dass der Begriff schon ins ausgeschlossene Dritte übergegangen ist“ (QP 27; WP 29). Propositionen gehören zur logischen Wissenschaft wie das Denkgesetz *tertium non datur* zur Aussagenlogik. Doch das Dritte bricht ein, pädagogisch.

> Überall finden wir den selben pädagogischen Status des Begriffs wieder: eine Mannigfaltigkeit, eine Oberfläche oder ein Volumen, absolut, selbst-referentiell, zusammengesetzt aus einer gewissen Anzahl von untrennbaren intensiven Variationen nach einer Ordnung von Nachbarschaft und durchlaufen von einem Punkt im Zustand des Überflugs. Der Begriff ist die Kontur, die Konfiguration, die Konstellation von einem Ereignis im Kommen (QP 36; WP 40).[14]

„Der Begriff erscheint in der Philosophie, und er erscheint nur in ihr“ (QP 37; WP 41). Das ist der Grund, an ihr festzuhalten. Nur sie ist in der Lage, „Begriffe zu schaffen, die eher Meteoriten als Waren sind“ (QP 16; WP 16). Der Bildungsbegriff, wie er im Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert neukonturiert wurde, war ein solcher Meteorit, ein uns überfliegender und sich machtvoll ereignender Begriff. Dieser Begriff hat als Begriff neue Welt- und Selbstverhältnisse und große Philosophien wie die Hegel’sche ermöglicht, ohne die Marxismen unmöglich gewesen wären.[15] Das Spiel der Philosophie

14 Mannigfaltigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie Oberflächen und Volumina in n-dimensionalen Räumen bilden. Oberfläche und Volumen verbinden sich z.B. im topologischen Begriff der Sphäre, die als n-dimensionale Oberfläche einer n+1-dimensionalen Kugel definiert ist. Eine Hyperebene hingegen ist eine n–1-dimensionale Teilmenge eines n-dimensionalen Raumes.

15 Zur Bestimmung des Bildungsbegriffs als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen vgl. Kokemohr 2007.

ist das „Spiel der Probleme“ (LS 85), das Spiel, das mit jedem Zug oder Wurf sein Wesen und seine Regeln ändert. Dieses „ideale Spiel“, das weder Gott noch Mensch spielen könne, ist „die Wirklichkeit des Denkens selbst“. Diese gilt es zu begreifen.

Deleuze/Guattari bestimmen philosophische Begriffe als „fragmentarische Ganzheiten, die sich nicht ineinander einpassen, da ihre Ränder sich nicht decken“ (QP 38, WP 42). Ganzheiten sind üblicherweise keine Fragmente, denen ja gerade etwas zur Ganzheit fehlt. Aus diesem Bruch gewinnen Begriffe Spannung, die sie in Bewegung setzt und hält. Die Philosophie erschafft aber nicht nur Begriffe, sie entwirft auch die Immanenzebene:

> Die Begriffe sind wie die mannigfaltigen Wellen, die sich heben und senken, aber die Immanenzebene ist die einzigartige Welle, die sie auf- und ausrollt. Die Ebene umhüllt die unendlichen Bewegungen, die sie durchlaufen und wiederkehren, aber die Begriffe sind die unendlichen Geschwindigkeiten von endlichen Bewegungen, die jedes mal nur ihre eigenen Komponenten durchlaufen (QP 38, WP 42).

Begriff und Ebene sind gleichursprünglich und setzten sich gegenseitig voraus. „Die Begriffe sind konkrete Gefüge als Konfigurationen einer Maschine, aber die Ebene ist die abstrakte Maschine, von der die Gefüge die Teile sind.“ Deleuze und Guattari bezeichnen mit Gefüge einen Zusammenhang, der nicht so verhärtet ist wie eine Struktur, sondern beweglich bleibt, und nicht so funktional wie ein System. Ein Gefüge ist eine lockere Verbindung, gerade fest genug, um einen gewissen Zusammenhalt zu gewährleisten. Auch Gefüge ist ein Begriff, der sich zwischen gebräuchliche Dichotomien schiebt und viele Sachverhalte angemessen beschreibt. Jedes konkrete Gefüge ist eine Konfiguration einer Maschine. Das Maschinische ist eine emergente Kraft, eine Maschine Übermittlerin solcher Kräfte. *Die* Immanenzebene setzen Deleuze/Guattari *der* abstrakten Maschine gleich, die sie abstrakt nennen, weil sie ohne Außen und dort lokalisierten Partialbeobachter nicht feststellbar ist. Konkrete Gefüge werden von Maschinen konfiguriert, die im Gegensatz zur abstrakten Maschine selbst konkret sind. Dies geschieht auf der Immanenzebene von der die Gefüge Teile sind. Die Immanenzebene besteht einerseits aus Gefügen und andererseits aus Maschinen. Es gibt nichts Abstraktes, das nicht aus Konkretem besteht, aber es gäbe nichts Konkretes ohne abstrakte Maschinen.

Ein Begriff ist Teil der Ebene und trennt sich wieder von ihr, hebt sich aus ihr heraus, schiebt sich vor sie. Begriffe sind Ereignisse, aber nicht alle Ereignisse Begriffe. Immanenzebene und Begriff setzen sich aber nicht nur gegenseitig voraus, die Ebene verdichtet auch die Begriffe, was wiederum die Spannung erzeugt, die die Ebene krümmt. Verbindungslinien sind keine Geraden, sondern Geodäten, auf denen wir länger schon die Erde überfliegen.

„Die Immanenzebene ist kein gedachter oder denkbarer Begriff, sondern das Bild des Denkens, das Bild, das es sich gibt von dem, was denken, vom Denken Gebrauch machen, sich im Denken orientieren […] bedeutet“ (QP 39f.; WP 44). Das Bild impliziert als *image* Projektion. Denken fordert Bewegung, die ins Unendliche führt, und es fordert Deleuze/Guattari zufolge nichts anderes. Alle Stillstellungen führen zu Trugbildern. Ihnen fehlt das Virtuelle, die Beweglichkeit von flachen Mannigfaltigkeiten.

Deleuze und Guattari beginnen nicht zufällig mit dem Begriff. Der Anfang dient zur neuerlichen Brechung von Philosophie:

> Beginnt die Philosophie mit der Erschaffung von Begriffen, muss die Immanenzebene als präphilosophisch betrachtet werden. Sie wird vorausgesetzt, nicht in der Art, in der ein Begriff auf andere verweisen kann, sondern in der die Begriffe selbst auf ein nicht-begriffliches Verständnis verweisen. Allerdings variiert dieses intuitive Verständnis nach der Art, wie die Ebene entworfen wird (QP 43; WP 48).

Sie folgern weiter:

> Das Nicht-Philosophische ist vielleicht tiefer im Herzen der Philosophie als die Philosophie selbst und bedeutet, dass die Philosophie sich nicht damit begnügen kann, nur auf philosophische oder begriffliche Art verstanden zu werden, sondern sich in ihrem Wesen auch an Nicht-Philosophen richtet (QP 43; WP 49).

Wie Foucault (1991: 47) setzten Deleuze und Guattari die Philosophie auf ganzer Linie in Berührung mit der Nicht-Philosophie. Mit Nicht-Philosophen meinen sie zunächst Wissenschaftlerinnen und Künstler, die das Chaos auf andere Art schneiden als die Philosophie. Nach Deleuze und Guattari sei das Chaos weniger durch Abwesenheit von Bestimmungen charakterisiert als durch die unendliche Geschwindigkeit, mit der sie sich andeuten und vergehen.

> Konsistenz geben, ohne etwas vom Unendlichen zu verlieren, das ist sehr verschieden vom Problem der Wissenschaft, die sich bemüht, dem Chaos Referenzen zu geben, unter der Bedingung, auf unendliche Bewegungen und Geschwindigkeiten zu verzichten und zuerst eine Geschwindigkeitsbegrenzung bewirkt: Das Primäre in der Wissenschaft ist das Licht oder der relative Horizont (QP 45; WP 51).

Ein absoluter Horizont oder Virtuelles fehlt ihr. Beides setzt Philosophie als Immanenzebene voraus und ein. Begriffe übersetzen unendliche Bewegungen in endliche Bewegungen mit unendlicher Geschwindigkeit. Ihre unendliche Geschwindigkeit beziehen die Bewegungen aus unendlichen Bewegungen. Für die Bezüge sorgen Begriffspersonen. Die Begriffsperson denkt, sie denkt aber nicht, ohne einen Philosophen, der sie umhüllt. Eine Begriffsperson ist

eine virtuelle Persönlichkeit, sie lebt ein Leben. Weil Begriffe nach ihrer lebendigen Materie geformt werden, haben sie zwangsläufig unregelmäßige Konturen. Ähnlich wie Immanenzebene und Begriff, setzen sich Begriffsperson und Immanenzebene reziprok voraus. Deleuze/Guattari fassen zusammen:

> Die Philosophie präsentiert drei Elemente, von denen jedes zwei anderen gleichkommt, aber doch für sich betrachtet werden muss: *die präphilosophische Ebene, die sie entwerfen muss (Immanenz), die prophilosophische(n) Persönlichkeit(en), die sie erfinden und Leben lassen muss (Insistenz), die philosophischen Begriffe, die sie erschaffen muss (Konsistenz).* Entwerfen, erfinden, erschaffen ist die philosophische Trinität. Diagrammatische, personalistische und intensive Züge (QP 74; WP 87f.).

Die drei Aktivitäten, entwerfen, erfinden und erschaffen, sind strikt simultan und haben nur inkommensurable Beziehungen. Die Ersetzung von Begriffspersonen durch Professoren oder Schuloberhäupter verwandele Philosophie in ereignislose Doxographie.

> Die universalsten Begriffe, jene, die man als die ewigen Formen oder Werte präsentiert, sind in dieser Hinsicht die verknöchertsten, die am wenigsten interessanten. Man tut nichts positives, aber auch gar nichts auf dem Gebiet der Kritik oder der Geschichte, wenn man sich damit begnügt, mit alten fertigen Begriffen zu klappern wie mit Skeletten, ausersehen jede Erschaffung einzuschüchtern, ohne zu sehen, dass die alten Philosophen, von denen man sie leiht, schon taten, was man die modernen zu tun verhindern möchte: Sie erschufen ihre Begriffe und begnügten sich nicht damit, Knochen zu reinigen und abzukratzen wie die Kritik oder die Historiker unserer Epoche. Sogar die Geschichte der Philosophie ist völlig uninteressant, wenn sie sich nicht vornimmt, einen eingeschlafenen Begriff wieder zu erwecken, ihn auf einer neuen Bühne wieder zu spielen, sei es um den Preis, ihn gegen sich zu wenden (QP 80f.; WP 96).

Gegen die Doxographie der Schulphilosophie setzen Deleuze/Guattari auf Geophilosophie. Mit dem Begriff der Geophilosophie stellen sie sich in die Tradition von Kant und Husserl. Kant habe mit der kopernikanischen Wende die Erde zur Bezugsgröße seines Denkens gemacht, Husserl sich als Begründer der Phänomenologie immer wieder eines Bodens versichert, der weder in Bewegung noch unbewegt sei. Deleuze und Guattari stellen sich in diese Tradition, um sich gegen sie zu wenden. Die Erde sei kein Element unter anderen, sie vereinige alle Elemente in einer Umklammerung und bediene sich ihrer, um das Territorium zu deterritorialisieren. Die Erde ist für das Territorium, was die Immanenzebene für den Begriff ist. Deterritorialisierung einer Immanenzebene mit Erdanlagerungen ermöglicht Reterritorialisierungen zukünftiger Erden. Die Immanenzebene mit Erdanlagerungen ist zugleich der Grund, warum Philosophie materialistisch sein kann, was Deleuze für seine

beansprucht. Ein philosophischer Begriff referiert nicht auf Materie; die Ebene (Immanenz) lagert Materie (Erde) an. „Die Kreation von Begriffen wendet sich in sich selbst an eine zukünftige Form, sie ruft eine neue Erde und ein Volk an, das noch nicht existiert“ (QP 104; WP 126). Werden ist notwendig minoritär und zudem „immer doppelt, und es ist dieses doppelte Werden, das das Volk im Kommen und die neue Erde konstituiert. Der Philosoph muss Nicht-Philosoph werden, damit die Nicht-Philosophie die Erde und das Volk der Philosophie wird“ (QP 105; WP 127). In Philosophen denken Begriffspersonen. „Denken ist experimentieren, aber das Experimentieren ist immer das, was gerade dabei ist, sich zu ereignen – das Neue, das Bemerkenswerte, das Interessante, die die Erscheinung der Wahrheit ersetzen und anspruchsvoller sind als sie“ (QP 106; WP 129). Deleuze/Guattari bestimmen „das Neue, das Interessante“ als das Aktuelle. „Das Aktuelle ist nicht, was wir sind, sondern vielmehr was wir werden, was wir dabei sind zu werden, d.h. das Andere, unser Anders-Werden“ (QP 107; WP 126). Auf Dauer gestellt wird aus Werden Revolutionär-Werden. Revolutionär-Werden ist Bildung und mithin ein Gebiet oder Territorium der Pädagogik des Begriffs, die folglich Teil einer „experimentellen Pädagogik“ (Zechner 2003: 14) ist. Die Pädagogik des Begriffs ist wortwörtlich Bildungsphilosophie. Es geht um nicht weniger als die Bildung von Ebenen, Begriffen, Begriffspersonen, Völkern und Erden.

Philosophien, Wissenschaften, Künste

Völker und Erde sind Aktualisierungen und Gegenstände verschiedener Wissenschaften. In der Wissenschaft nutzt man andere Begriffe als in der Philosophie. Begriffe sind auch nicht ihr vorrangiger Untersuchungsgegenstand. Sie arbeitet mit Funktionen. „Ein wissenschaftlicher Begriff [notion] ist nicht durch Begriffe [concepts] bestimmt, sondern durch Funktionen und Propositionen“ (QP 111, WP 135). Die Wissenschaft schneidet das Chaos anders, obwohl Deleuze/Guattaris philosophische Chaos-Definition auch für die Wissenschaft gilt. Aus ihrer oben bereits zitierten Definition des Chaos’ als unendlich schnelles Werden und Vergehen aller möglichen Formen ergeben sich aber für Philosophie und Wissenschaft verschiedene Fragen. Philosophie versucht, die unendliche Geschwindigkeit in der Konsistenz des Virtuellen aufzuheben; Wissenschaft verzichtet für Referenz auf das Unendliche. Philosophie gibt Virtuellem durch Immanenz Konsistenz; Wissenschaft aktualisiert Virtuelles durch Funktionen und schafft so Aktuelles, das dem Virtuellen Referenz gibt. Dieser Bildungsprozess vollzieht sich als Bremsprozess. Die unendliche Geschwindigkeit wird unter eine Grenze gebremst, die die Wissen-

schaft als erste Konstante ins Chaos einzieht.[16] Die Geschwindigkeiten diesseits der Grenze werden dann zu Variablen. Wissenschaft bremst auf Bilder hin. In dieser Hinsicht ähnelt sie der Kunst. „Eine Funktion ist eine Zeitlupe" (QP 112; WP 136). Der Umgang mit Figuren begründet auch ihre Nähe zur Religion. Wissenschaft ersetzt Transzendenz durch Referenz und bringt Methoden hervor, nach denen Figuren *„konstruiert, gesehen und gelesen"* werden müssen. Auch hier sind es wieder drei Verben, die angeben, was zu tun ist, und denen für die Philosophie bilden, erfinden und herstellen gegenüberstehen.

Der erster Unterschied zwischen Philosophie und Wissenschaft betrifft die Ebene: Immanenz- oder Referenzebene. Der zweite Unterschied betrifft Funktion und Begriff: Einen Begriff zeichnet die Untrennbarkeit seiner Variationen aus, eine Funktion die Unabhängigkeit ihrer Variablen. Wissenschaft und Philosophie folgen verschiedenen Wegen, womöglich entgegengesetzten. Philosophische Begriffe sind als Ereignisse konsistent, wissenschaftliche Funktionen haben als Referenz Sachverhalte oder Mischungen. Der dritte Unterschied betrifft den Äußerungsmodus. Wissenschaft und Philosophie arbeiten experimentell, und die eine – ergänzen Deleuze/Guattari – sei nicht weniger schöpferisch als die andere. Wichtiger ist, wer experimentiert. Im Falle der Philosophie sind das Begriffspersonen, im Falle der Wissenschaft Partialbeobachter, die keine „Totalbeobachter" sein können. Totalitäten lassen sich nur in absoluter Geschwindigkeit erfassen. Insofern bleibt als vierter Unterschied die Differenz zwischen der absoluten Geschwindigkeit philosophischen Denkens auf der Immanenzebene und der relativen Geschwindigkeit wissenschaftlicher Wahrnehmung auf der Referenzebene.

Funktionen verweisen auf Aussagenlogik. Der Begriff verliert als propositionaler alle Eigenschaften des philosophischen und bleibt „gänzlich im Zirkel der Referenz" (QP 130, WP 159). Probleme sind jedoch niemals propositional. Propositional sind bestenfalls ihre Lösungen. Das ist der Grund für die Selbstdelegitimierung der Logik. „Die Logik wird immer durch sich selbst besiegt, d.h. durch die Bedeutungslosigkeit der Fälle, von denen sie sich nährt" (QP 132, WP 162). Dass vor allem analytische Philosophie Begriffe durch Propositionen ersetzt, halten Deleuze/Guattari für fatal. Propositionen sind ereignisfrei, Ereignisse und Sachverhalte aber untrennbar. Gerade ihre Untrennbarkeit garantiert ihre Ununterscheidbarkeit, die sich als Ununterscheidbarkeit von Verschiedenen nur denken lässt und die viele Spielarten des Denkens – wie es scheint – erst lernen müssen. Bei diesen Lernprozessen

16 Die Lichtgeschwindigkeit (c für lat. *celeritas,* Schnelligkeit) ist ein Beispiel einer solchen Naturkonstante, die ein bedeutendes Element von Einsteins spezieller Relativitätstheorie ist. Das Licht bewegt sich schnell, aber nicht mit absoluter Geschwindigkeit und somit langsamer als das Denken. Vielleicht ist das das Problem der Aufklärung, die sich dem Licht immer schon nah fühlte.

können Künste helfen. Die Pädagogik muss den Lernbegriff noch zurückerobern.

Deleuze und Guattari definieren Kunst als Konserve. Kunst konserviert etwas, etwas konserviert sich in der Kunst. „Was sich konserviert, die Sache oder das Kunstwerk, ist *ein Block von Sensationen, d.h. eine Zusammensetzung von Perzepten und Affekten*“ (QP 154; WP 191). Deleuze führt in *Francis Bacon – Logik der Sensation* den Cézanne'schen Begriff der Sensation ein, um einen Weg über die Figuration hinaus zu bezeichnen, der nicht in Richtung abstrakter Formen führe, sondern zur Figur (vgl. FB 27). Die Figur spielt als ästhetische Figur die Rolle der Begriffsperson. Die Überwindung der Figuration, die für Religion und Wissenschaften wesentlich ist, nähert die Kunst der Philosophie an. Kunst hat es aber wie Wissenschaft mit Perzeptionen zu tun, der sie Perzepte entzieht. Anders als Perzeptionen sind Perzepte unabhängig von Erfahrung und sie haben auch keine Referenz. Referenz ist bedeutungslos. Kunst arbeitet mit Materialien. Das Material ist in der Kunst viel bedeutsamer als in der Philosophie. Wie die Immanenz-Philosophie weist sie das Subjekt-Objekt-Denken zurück, indem sie es übersteigt. „Das Ziel der Kunst ist mit den Mitteln des Materials das Perzept den Perzeptionen des Objekts und den Zuständen des perzipierenden Subjekts zu entreißen, den Affekt den Affektionen als Passage von einem Zustand zum anderen zu entreißen“ (QP 158; WP 196). Deleuze/Guattari nennen das Kunstwerk Monument und bestimmen Revolution als Monument im Werden, das durch Öffnungen wirkt. Perzepte können teleskopisch oder mikroskopisch sein, sie erfüllen mit Leben. Perzepte machen unwahrnehmbare Kräfte, die die Welt bevölkern und uns affizieren, wahrnehmbar und lassen uns werden. Wie bei Hegel sind die Künste erste Lehrerinnen der Völker. Kunst schafft Territorien durch Emergenz sinnlicher Qualitäten. Ihre Basis ist die Kompositionsebene. Womöglich ist Komposition der aller elementarste Sinn von Bildung. Dieser Gedanke ist im pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht neu und wird meist artikuliert, wenn der Eigenwert des einzelnen Menschen, die Person oder das Individuum verteidigt werden soll. Kompositionen entwickeln deterritorialisierende Kräfte. Die Kompositionsebene entfaltet ähnliche Wirkungen wie die Konsistenzebene.

Was das Denken definiert, die drei großen Formen des Denkens, die Kunst, die Wissenschaft und die Philosophie, ist immer, dem Chaos zu trotzen, eine Ebene zu entwerfen, eine Ebene über das Chaos zu ziehen. Aber die Philosophie will das Unendliche retten, indem sie ihm Konsistenz gibt: Sie entwirft eine Immanenzebene, die die Ereignisse oder konsistente Begriffe unter Einwirkung von Begriffspersonen ins Unendliche trägt. Die Wissenschaft verzichtet dagegen auf das Unendliche, um die Referenz zu gewinnen: Sie entwirft eine Ebene von lediglich undefinierten Koordinaten, die jedes Mal Sachverhalte definieren, Funktionen oder referentielle Proposi-

tionen, unter Einwirkung von Partialbeobachtern. Die Kunst will Endliches kreieren, das das Unendliche wiedergibt: Sie entwirft eine Kompositionsebene, die ihrerseits unter Einwirkung ästhetischer Figuren Monumente und komponierte Sensationen trägt (QP 186; WP 234f.).

Der Kant'sche Plan vollendet sich in Bewegung und Zusammenspiel. „Denken, das ist Denken durch Begriffe bzw. durch Funktionen bzw. durch Sensationen, und keines von diesen Denk[weis]en ist besseres, volleres, kompletteres, synthetischeres ‚Denken'" (QP 187; WP 235). Sie bilden ein Gefüge.

Die drei Denk[weis]en kreuzen sich, verflechten sich, aber ohne Synthese oder Identifikation. Die Philosophie lässt mit ihren Begriffen Ereignisse auftauchen, die Kunst errichtet mit ihren Sensationen Monumente, die Wissenschaft konstruiert mit ihren Funktionen Sachverhalte. Ein reiches Gewebe von Korrespondenzen kann sich zwischen den Ebenen etablieren (QP 187f.; WP 236).

Dieses Gewebe in Bildung enthält Kulminationspunkte. Die Kulminationspunkte werden zu Orten des Denkens, das den Gefahren ausgesetzt bleibt, in Meinung oder Chaos zurückzufallen. Wie aber soll man diesen Gefahren trotzen, wenn nicht durch Denken?[17]

Den Rückfall ins Chaos bringen Deleuze und Guattari mit Schmerz und Angst in Verbindung, woran auch im Hinblick auf Bildungsprozesse immer wieder erinnert werden muss: „Nichts ist schmerzhafter, beängstigender als ein Denken, das sich selbst entkommt, Ideen, die fliehen, die – mit Mühe angedeutet – verschwinden, schon zerfressen vom Vergessen oder hinabgestürzt in anderes, was wir ebensowenig beherrschen" (QP 189; WP 238). Wir beherrschen „unendliche Variabilitäten" so wenig wie „unendliche Geschwindigkeiten". Philosophie bleibt unbeherrschbar; sie bildet

begriffliche Blöcke. Ein Begriff ist eine Menge untrennbarer Variationen, die sich auf einer Immanenzebene produzieren oder konstruieren, insofern als diese die chaotische Variabilität wieder schneiden und ihr Konsistenz (Realität) gibt. Ein Begriff ist also ein chaoider Zustand par excellence; er verweist auf ein konsistent gemachtes Chaos, gewordenes Denken, mentalen Chaosmos. Und was wäre Denken, wenn es sich nicht unablässig mit dem Chaos mäße? (QP 195f.; WP 247)

Kunst nennen Deleuze/Guattari hingegen komponiertes Chaos oder „Chaosmos"[18]. Sie erschafft Chaos-Schwellen. Wissenschaft begrenzt das Chaos zu

17 „Es ist wahr, dass diese Kulminationspunkte zwei extreme Gefahren beinhalten: Entweder uns zur Meinung zurückzuführen, die wir verlassen wollen, oder uns ins Chaos, dem wir trotzen wollen, herabzustürzen" (QP 188, WP 237).

18 James Joyce nutzt dieses Wort in *Finnegans Wake (Finnegans Wehg):* 118, Zeile 21. Zum Begriff wird es erst in der Verwendung Deleuze/Guattaris.

Gunsten einer konsistenten referentiellen Realität, die das Chaos ausgrenzt. Doch auch im inneren der modernen Wissenschaft bildet sich immer wieder ein Chaosmos, durch Fraktale, brownsche Bewegungen etc. „Kurz, das Chaos hat drei Töchter gemäß der Ebene, die es schneidet: Dies sind die Chaoiden Kunst, Wissenschaft und Philosophie als Formen des Denkens oder der Kreation“ (QP 196; WP 247). Immanenz-, Kompositions- und Referenzebenen sind verbunden. „Die Verbindung (nicht die Einheit) der drei Ebenen ist das Gehirn“ (QP 196; WP 247). An den Verbindungen treffen sich Begriffspersonen mit ästhetischen Figuren und Partialbeobachtern als die eigentlich Handelnden. Wenn Denken in Verbindungen stattfindet, dann folgt unmittelbar: „Es ist das Gehirn, das denkt, und nicht der Mensch, der Mensch ist nur eine zerebrale Kristallisation“ (QP 197f.; WP 249). Der Kristall bildet sich, wächst und projiziert immer neue Bilder. Das Gehirn ist kein Individualgehirn, sondern ein Kollektivgehirn. Schon im *Anti-Ödipus* argumentieren Deleuze/Guattari aus Perspektive des kollektiven Unbewussten als Ort sozialer Wunschproduktion. „Das Gehirn ist der Geist selbst“ (QP 198; WP 251). In diesem hegelianischen Satz ersetzt Gehirn Gott. So bleibt Philosophie prima, die Immanenzebene die erste unter den Ebenen. Dem sich ankündigenden Widerspruch weichen Deleuze/Guattari durch eine Irreduzibilitätsbehauptung aus und dadurch, dass die anderen Ebenen, Kunst und Wissenschaft diesen Status nachträglich auch geltend machen können. Zu Philosophie, Kunst und Wissenschaft gesellt sich jeweils eine Pädagogik. Neben der Pädagogik des Begriffs steht eine Kunstpädagogik (Pädagogik des Kinos) und eine Pädagogik der Wissenschaft, die sich nur aus der minderen Wissenschaft entwickeln lässt. Damit aber nicht genug:

> Es handelt sich nicht nur darum zu sagen, dass Kunst uns bilden soll, uns erwecken, uns lehren zu fühlen, uns, die keine Künstler sind – und die Philosophie uns lehren zu begreifen und die Wissenschaft zu erkennen. Solche Pädagogiken sind nur möglich, wenn jede der Disziplinen für sich in einer essentiellen Beziehung zu dem Nein steht, das sie betrifft. Die Ebene der Philosophie ist prä-philosophisch, solange man sie an sich unabhängig von Begriffen betrachtet, die im Begriff sind, sie zu besetzen, aber die Nicht-Philosophie befindet sich dort, wo die Ebene dem Chaos trotzt. *Die Philosophie braucht eine Nicht-Philosophie, die sie umfasst, sie braucht eine nicht-philosophische Komprehension wie die Kunst die Nicht-Kunst braucht und die Wissenschaft die Nicht-Wissenschaft.* Nicht als Anfang brauchen sie sie und nicht als Ziel, in welchem sie sich realisierend zu verschwinden aufgerufen wäre, sondern in jedem Augenblick ihres Werdens und ihrer Entwicklung (QP 205 f.; WP 260).

Philosophie, Wissenschaft und Kunst sind füreinander Nicht-Philosophie, Nicht-Wissenschaft und Nicht-Kunst und beziehen sich darüber hinaus auf ein Außen als Nicht-Philosophie-Wissenschaft-Kunst. Diese Verhältnisse wiederholen Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft und die Künste

pädagogischer Praxis, die aus Jedermann ein Werden zu machen versteht. Die Ignoranz dieser Zusammenhänge wäre zum Schaden aller.

Literatur

Delanda, Manuel (2000): A Thousand Years of Nonlinear History, New York: Swerve.

Deleuze, Gilles (1988): Le pli. Leibniz et le baroque, Paris: Les éditions de minuit [zit. LP].

Deleuze, Gilles (1990): Kants kritische Philosophie, Berlin: Merve [zit. K].

Deleuze, Gilles (1990): Pourparlers 1972-1990, Paris: Les éditions de minuit [zit. P].

Deleuze, Gilles (1993): Logik des Sinns, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. LS].

Deleuze, Gilles (1993): Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. U].

Deleuze, Gilles (1995): Francis Bacon. Logik der Sensation, München: Fink [zit. FB].

Deleuze, Gilles (1995): Die Falte. Leibniz und der Barock, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. DF].

Deleuze, Gilles (2000): Kritik und Klinik, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. KK].

Deleuze, Gilles (2005): Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche 1974-1995, Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. TG II].

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1991): Qu'est-ce que la philosophie? Paris: Les éditions de minuit [zit. QP].

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt/M.: Suhrkamp [zit. WP].

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1997): Tausend Plateaus, Berlin: Merve [zit. TP].

Foerster, Heinz von (1993): KybernEthik, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt/M.: Fischer.

Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des pädagogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles Deleuze, Bielefeld: transcript.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2002): Empire. Die neue Weltordnung, Frankfurt/M.: Campus.

Joyce, James (1993): Finnegans Wehg, Frankfurt/M.: Zweitausendeins.

Kokemohr, Rainer (2007): „Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie.“ In: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bei-

träge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 13-68.

Rölli, Marc (2003): Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus, Wien: Turia und Kant.

Schmidgen, Henning (1997): Das Unbewusste der Maschinen. Konzeptionen des Psychischen bei Guattari, Deleuze und Lacan, München: Fink.

Spinoza, Baruch de (1999): Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt, Hamburg: Meiner.

Tiqqun (2007): Kybernetik und Revolte, Zürich/Berlin: Diaphanes.

Zechner, Ingo (2003): Deleuze. Der Gesang des Werdens, München: Fink.

Autorinnen und Autoren

Malte Brinkmann (*1966), Dr. phil., ist Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Phänomenologische Pädagogik, Anthropologie, Lern- und Übungstheorien sowie kulturwissenschaftliche Alternsforschung.

Oliver Krüger (*1976), Dipl.-Päd., arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Die Begegnung mit dem Fremden. Fremd- und Selbstbilder bei Ferntouristen im Kontakt mit einer fremden Kultur und die Möglichkeit interkultureller Bildungsprozesse“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Das Verhältnis von Ironie und Pädagogik ist Gegenstand seines Promotionsvorhabens.

Roswitha Lehmann-Rommel (*1954), Dr. paed., forscht und lehrt seit 1998 in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Pragmatismusforschung, Gouvernementalitätsanalysen, Ethik, Dialogprozesse in Bildungsinstitutionen.

Sebastian Manhart (*1970), Dr. phil., ist Juniorprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Trier. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Wissenschaftsforschung und der Disziplingeschichte der Pädagogik sowie der Geschichts- und Staatswissenschaften. Bei Königshausen und Neumann erscheint demnächst „Lebendige Geschichte und organische Staaten“.

Stefan Ramaekers (*1973), Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Katholieke Universiteit Leuven in Belgien. Wichtige Themenschwerpunkte seiner Forschung sind: Existenzialität und Skepsis in der Pädagogik, Erziehungsphilosophie sowie methodologische Fragen qualitativ empirischer Forschung.

Olaf Sanders (*1967), Dr. phil., lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln und an der Kölner Musikhochschule. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsphilosophie, Jugend- und populäre Kulturen, vor allem Film, und Gender. Im Jahr 2007 hat er bei transcript gemeinsam mit Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki „Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung" herausgegeben.

Elisabeth Sattler (*1972), Dr. phil., forscht und lehrt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien an der Abteilung für Theoretische Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind in den Bereichen von Bildungsphilosophie, Bildungstheorien, Subjektivitätstheorien und Lerntheorien auszumachen. Bei Klett-Cotta erscheint ‚Dem Lernen auf der Spur' (2008), herausgegeben von Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines M. Breinbauer.

Caroline Sommerfeld-Lethen (*1975), Dr. phil., forscht und lehrt derzeit an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Ethik, Kant, Bildungs- und Erziehungstheorie und Systemtheorie. Im Karl-Alber-Verlag ist 2005 ihr Buch „Wie moralisch werden? Kants moralistische Ethik" erschienen.

Christiane Thompson (*1973), PD Dr. phil., forscht und lehrt im Bereich „Systematische Erziehungswissenschaft" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Bildungs- und Erziehungstheorien sowie die Analyse pädagogischer Phänomene aus sozial- und politiktheoretischer Sicht. Im Schöningh Verlag erscheint 2008 „Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie".

James Thompson (*1972), PhD, forscht und lehrt am Seminar für Philosophie und am Institut für Amerikanistik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zu seinen Arbeitsthemen gehören insbesondere Sprachphilosophie, Pragmatismus und Phänomenologie. Im Verlag University of Bergen

Press erscheint 2008 „Wittgenstein on Phenomenology and Experience: An Investigation of Wittgenstein's ‚Middle Period'".

Gabriele Weiß (*1968), Dr. phil., forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungstheorie, Pädagogische Anthropologie und in für die Pädagogik relevanten Fragen zur Ethik und Ästhetik. Im VS-Verlag erschien 2004 ihr Buch „Bildung des Gewissens".